

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

Ariadny Picolo da Rocha

ESCOLA DO TRABALHO E ESCOLA NOVA
Uma análise em Pistrak, Makarenko e Dewey

Campinas
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

Ariadny Picolo da Rocha

ESCOLA DO TRABALHO E ESCOLA NOVA
Uma análise em Pistrak, Makarenko e Dewey

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UNICAMP, para obtenção
do título de Licenciatura e Bacharel em
Pedagogia, sob a orientação do
Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

R582e Rocha, Ariadny Picolo da, 1988-
Escola do Trabalho e Escola Nova: uma análise em
Pistrak, Makarenko e Dewey / Ariadny Picolo da
Rocha. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: José Claudinei Lombardi.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Trabalho. 2. Auto-organização. 3. Formação. 4.
Socialismo. I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-032-BFE

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à todas as trabalhadoras e trabalhadores, que vivem na sociedade Capitalista, na qual Educação é Mercadoria, e assim, permanecem excluídos daquilo que é mais essencial ao homem, a formação.

Agradecimentos

Agradeço, sempre e acima de qualquer coisa, minha mãe Benice Vígido Picolo, trabalhadora e lutadora, que além de me dar o necessário para a sobrevivência material, ainda me dedicou todo o amor e carinho que poderia. Esteve ao meu lado em todos os momentos de dificuldades, e para além, sempre estimulou meus sonhos, desejos e criações.

Agradeço a minha irmã Gislaine Aparecida da Rocha e meu cunhado/pai Leonel Aparecido Pereira. Ambos sempre acreditaram mais em mim do que eu mesma. Deram-me suporte material, carinho e muitas broncas também. Eu, com certeza, não seria o ser humano que sou hoje e nem teria a bagagem cultural que tenho, se não fosse a intervenção de ambos em meu crescimento.

Muito obrigada a meu companheiro Maycon Roger de Oliveira. Obrigada pelo ombro, sempre muito utilizado por mim. Obrigada pela dedicação e pelo amor que nunca me faltaram, mesmo nos momentos, em que confesso, não merecia. Obrigada por me estimular, por me guiar, por estar mais uma vez ao meu lado. Obrigada por ser a brisa que refresca minha alma nos momentos de tribulação.

Em 2009 chegou uma criaturinha à Terra que me fez florescer. Maria Eduarda, muito obrigada pela luz, alegria e esperanças de um novo mundo e uma nova sociedade, que trouxe aos nossos corações.

Quero agradecer, também, aos companheiros de luta do CIT – Comitê por uma Internacional dos Trabalhadores, LSR – Liberdade, Socialismo e Revolução, no Brasil. Especialmente aos companheiros Fernando Lacerda Júnior, que não sabe o quanto me trouxe de amizade, conhecimento, experiência e modelo de disciplina, e

ao companheiro Marcus Kollbrunner, por tamanho desprendimento, desapego e amor à humanidade, bem como por ter um dos corações mais lindos que já conheci.

Aos amigos que participam da minha caminhada, desde a adolescência, e que ainda são flores que rasgam o asfalto ao meu lado. Yuri, Bianca, Danilo, Denise, Vivi, Bruno, Bernardo, Bryan, Tati Kapor, JJ, e aos que ainda não posso ver.

Agradeço infinitamente o auxílio de Lalo Minto e Ricardo Pereira. Sempre dispostos a ler meu trabalho, discuti-lo e corrigi-lo muitas vezes. Sempre dispostos a me ouvir e com toda a paciência, me ajudaram a encontrar os melhores caminhos quando tive problemas.

Não poderia deixar de agradecer ao Prof. Dr. José Claudinei Lombardi e sua companheira, Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli. Professor Zezo, que com tanto carinho abraçou meu projeto desde o início. Com tanto carinho soube suportar minhas lamentações e minhas inseguranças, e soube, principalmente, me auxiliar no processo da descoberta científica. Agradeço ainda por ter me dado toda a liberdade, para que eu conseguisse construir o conhecimento, em um processo de real aprendizagem.

Agradeço ainda, ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, que logo de início se mostrou solícito, interessado e disposto a colaborar com meu projeto. Muito obrigada, por aceitar e abraçar com tanto carinho meu trabalho.

Muito obrigada a todas as funcionárias da coordenação do curso de Pedagogia – UNICAMP. Especialmente, muito obrigada Luciane, por ser uma pessoa tão linda, dedicada, amorosa, sempre disposta a nos auxiliar, e com o sorriso mais doce no rosto.

E por fim, agradeço ao Pibic/CNPq que financiou 12 meses de pesquisa científica, que deu origem a esse trabalho de conclusão de curso.

“Não aspiramos apenas a uma colaboração ativa das massas na vida cotidiana, queremos que elas se dediquem a uma atividade criativa real, participando na transformação rápida (exigida pelas novas condições) das formais características da ordem vigente. As massas trabalhadoras, utilizando a herança do passado, devem construir rapidamente, um mundo novo e grandioso.”

(PISTRAK, M.M. 2000, p. 174)

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito investigar e compreender, à luz do materialismo dialético, como se organizou e como se desenvolveu a pedagogia pensada por dois dos principais teóricos da, então, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, Moisey Mikhaylovich Pistrak e Anton Semiónovitch Makarenko; a partir de obras autorais de ambos, bem como de obras que buscam compreender esses teóricos, tendo como norte a realidade concreta e objetiva de diferenças econômicas e sociais de uma sociedade socialista, quando comparada à estrutura organizativa econômica e social da sociedade, que se desenvolve, no seio do sistema capitalista de produção. Nesse trabalho, me proponho, ainda, a buscar as raízes do contexto e momento histórico em que nasceu, nos Estados Unidos da América, a Escola Nova a partir de John Dewey; bem como as funções políticas e sociais de transformação que essa Nova Escola, desenvolvida e pensada a partir das teorias desenvolvidas por John Dewey, teria em relação a suprimir e ocupar o espaço da, então, escola tradicional, como chamava o próprio Dewey. O trabalho, então, se propõe a uma análise comparativa dos três pensadores e suas pedagogias, ou teorias de formação/educacional. Pistrak e Makarenko vivendo num mesmo período, momento histórico e realidade econômica e social, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas; e Dewey em outro, no capitalismo estadunidense.

Palavras chave: Formação, Trabalho, Auto-organização e Socialismo

SUMÁRIO

Apresentação.....	09
Introdução.....	11
Capítulo 1	
Pistrak e a Escola do Trabalho	
1.1 – História e Auto-organização dos educandos.....	15
1.2 – Trabalho e Formação na Escola-Comuna.....	21
1.3 – Complexos.....	28
Capítulo 2	
Makarenko e a Colônia Górkí	
2.1 – História e Auto-organização dos colonos.....	33
2.2 – Trabalho e disciplina.....	38
Capítulo 3	
Dewey e a Nova Escola	
3.1 – História e Democracia.....	48
3.2 – A importância da experiência e a prática na escola.....	54
Capítulo 4	
Conclusão: A educação como instrumento de reprodução da sociedade.....	65
Bibliografia.....	70

APRESENTAÇÃO

Meus avós maternos vieram fugidos da Europa (avó – Itália e avô – Espanha), por não mais aguentarem a pobreza e miséria que assolava o continente pós 1º Guerra Mundial. Chegaram ao Brasil por volta de 1920, e então trabalhando muito, explorados pelos grandes fazendeiros de café, reconstruíam aqui suas vidas. Meu avô paterno, da mesma forma, chegou de Portugal. Minha bisavó paterna - índia, antes mesmo que meus avós maternos e meu avô paterno aqui chegassem, já fugia dos laços portugueses que tentavam escravizar seu trabalho.

Minha mãe cresceu no campo, trabalhando nos cafezais, assim como meus avós, não teve a oportunidade de estudar, mas conseguiu com garra terminar o 4º ano do Ensino Fundamental. Aos 18 anos emigra do Paraná para Campinas, doméstica por muitos anos, entra por concurso para servir a Universidade Estadual de Campinas. Assim como minha mãe, meu pai cresce trabalhando também no campo, concluindo, somente, o 3º ano do Ensino Fundamental. Chega a Campinas na década de 1970, e passa, assim, a trabalhar nas indústrias metalúrgicas que se desenvolviam na região.

Ao nascer, em 1988, já me deparei com o mundo como é hoje. Desde muito pequena acordando às 4h30 para que minha mãe e meu pai pudessem trabalhar até às 20h, horário em que eu era resgatada. Não entendia muito bem o porquê daquele cotidiano, afinal por que as crianças da novela da Globo podiam acordar mais tarde, ficar brincando com os pais o quanto quisessem e ainda ter um jardim enorme para pular corda; e eu não. Bom, talvez minha mãe não fosse tão boazinha quanto as mães das novelas.

Cresci. Cresci sendo levada aos atos dos trabalhadores metalúrgicos – pelo meu pai. E cresci me questionando. E por tantos questionamentos e por tantos

porquês, aos 16 anos inicio minha militância no movimento estudantil secundarista. Mais especificamente no Movimento Passe-Livre de Campinas – que reivindicava transporte público gratuito e de qualidade para jovens, desempregados e deficientes, além de reivindicar, também, a municipalização do transporte.

Meus questionamentos acerca da sociedade e nesse momento, ainda mais, acerca da educação pública só crescem. Resolvo, então, ingressar na Faculdade de Educação da UNICAMP – tarefa um pouco complicada, já que estudei, sempre, em escolas públicas. Fugi um pouco do meu destino de classe, e ingressei na Universidade. Inicio, assim, meus estudos e entro em contato com alguns professores marxistas. Amplio meus estudos acerca da possibilidade de construção de uma nova sociedade – socialista – e mais, acerca de como poderia ser o sistema educacional necessário para a formação de nossas crianças.

Nasce, então, a pesquisa de iniciação científica orientada pelo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, na qual estudo “Escola do Trabalho e Escola Nova: Uma análise em Pistrak, Makarenko e Dewey”, que dará origem a este trabalho de conclusão de curso.

INTRODUÇÃO

O processo de transição para o socialismo na antiga União Soviética, atual Rússia, implicou em mudanças estruturais profundas do Estado e das organizações sociais. Essas mudanças estruturais, tanto do Estado quanto das organizações sociais, desencadearam a construção de um novo sistema educacional, responsável por formar o novo homem, que desenvolveria e consolidaria esse novo Estado Socialista Soviético. Assim, a partir da reestruturação do Estado socialista foi dado início a um processo de solidificação do sistema educacional pela e para a classe trabalhadora, com largas bases sob a formação integral do homem, o trabalho coletivo e a auto-organização. Sobre isso, Manacorda diz:

“Quanto à teoria pedagógica, o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado conseqüentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral. (MANACORDA, Mario Alighiero. Pg. 313)”.

No entanto, para além da conservação e continuidade dessas mudanças estruturais e ideológicas, os pedagogos e pensadores dessa nova construção educacional também estavam teorizando e construindo políticas de formação que pudessem ser capaz de formar as crianças para a permanente luta contra a reação capitalista mundial e as próprias forças reacionárias internas, como, por exemplo, a parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores da Rússia da época czarista. Sindicato esse, que entrou em greve logo após a revolução socialista de 1917 (CAPRILES, 1989).

Logo após a Revolução Russa, que acontece em outubro de 1917, inicia-se a guerra civil no país, que só terá fim em 1921. A sociedade, durante a guerra civil, vive em situação calamitosa e extremamente precária; por todo lado se encontra fome, ignorância, analfabetismo e destruição. Documentos do senso do século XIX mostram que a herança educacional deixada pelos czares inclui apenas 29% dos homens, da época, na faixa de alfabetizados e 13% das mulheres. No Uzbequistão, o analfabetismo atingia 98% da população e cerca de 50 povos que depois passariam a integrar a União Soviética não tinham, sequer, a escrita codificada.

O programa escolar, em 95% das instituições, tinha a duração máxima de dois a três anos (CAPRILES, 1989).

O currículo estabelecido pelo Estado czarista, durante esses dois ou três anos de escolaridade, nos quais algumas crianças tinham a possibilidade de estar em uma instituição educacional – lembrando que a maioria das crianças tinha, sequer, a possibilidade de se alfabetizarem - se limitava a dogmas religiosos, algumas noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética, além, obviamente, de canto religioso (CAPRILES, 1989).

É nesse contexto sócio-político, e a partir da realidade objetiva de necessidades e problemas internos, pela qual passava o novo Estado socialista soviético durante seu período de transição, que devemos pensar a didático-metodológica desenvolvida tanto por Pistrak, quanto por Makarenko.

Na construção do socialismo era cabal que o indivíduo estivesse capacitado para lutar contra o capitalismo, e ainda, estar pronto para construir o socialismo internacionalmente. Para isso, todas as crianças deveriam ser formadas para aprender a atuar como sujeitos conscientes, ativos e autores de transformações.

É nesse sentido que, tanto Pistrak quanto Makarenko propõem como base de suas teorias a formação integral do homem, o trabalho coletivo, a auto-organização e o auto-serviço. Acrescentando, ainda, o método dialético dos complexos no caso de Pistrak. Base, essa, profundamente entrelaçada às relações estabelecidas a partir do trabalho produtivo. É essa base entrelaçada ao trabalho produtivo, que levaria o indivíduo a se construir enquanto sujeito preparado para a luta contra o capitalismo e para levar a cabo a revolução socialista não só na União Soviética, mas internacionalmente.

Assim como Pistrak e Makarenko na União Soviética, Dewey nos Estados Unidos também produz dentro de um contexto sócio-político e determinadas condições reais e objetivas. A produção teórico-didática de Dewey não pode ser desvinculada da realidade. E, objetivamente, o período histórico de sua teorização e produção, é um período marcado tanto pela crise econômica gerada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, quanto, e principalmente, pela consolidação do império capitalista americano, que se encontra em crescimento industrial vertiginoso.

O crescimento industrial rápido, estimulado, principalmente, pelas duas grandes guerras mundiais; e as revoluções industriais, como Fordismo, Taylorismo, traziam junto de si a necessidade de formar o trabalhador a partir de uma nova concepção teórica e metodológica. Ou seja, para que aquela sociedade se adaptasse, ou melhor, para que os trabalhadores se adaptassem a todas aquelas mudanças estruturais colocadas pelo sistema de produção capitalista avançado, e que estava em constantes mudanças, vide o Fordismo e o Taylorismo, seria necessário outro tipo de formação, de educação do homem.

A educação tradicional, utilizada até então para a formação de homens que se estabeleciam como artesãos, que produziam o necessário para a sobrevivência,

e que eram conscientes do processo de produção como um todo, teria que dar espaço a outro tipo de educação, que formasse, agora, o homem trabalhador capaz de vender sua força de trabalho, alienada – já que, nesse momento, ele não é mais consciente de todo o processo de produção – para a grande indústria em ascensão.

Dewey analisa o capitalismo como o sistema social e econômico ideal, porém enfatiza ao longo de suas produções teóricas que esse sistema poderia se tornar mais democrático. Assim, visando à construção da sociedade capitalista estadunidense democrática, Dewey tenta encontrar um caminho educacional e pedagógico, para construir uma sociedade menos marcada pela opressão e pelas diferenças sociais. Isso porque, apesar da sociedade estadunidense capitalista estar crescendo industrialmente, a contradição capital-trabalho existia e era latente naquele momento histórico-social.

Tendo como pressuposto claro que a educação sempre visa manter e perpetuar qualquer sociedade, Dewey desenvolve sua teoria pedagógica visando à formação do novo homem trabalhador – como explicitado acima – preparado para a nova etapa de industrialização do capitalismo estadunidense e também para construir o que ele chama de sociedade democrática. Assim, ele propõe como base dessa nova teoria didático-metodológica, responsável por formar o novo trabalhador e o novo homem democrático, a transmissão e reconstrução da experiência, valores coletivos, teoria aliada à prática em trabalho lúdico - diferentemente de Pistrak e Makarenko que propõem o trabalho produtivo – bem como, a relação ensino-aprendizagem estabelecida a partir do interesse da criança.

CAPÍTULO 1 – Pistrak e a Escola do Trabalho

1.1 - História e Auto-organização dos educandos

Sobre a vida de Moisey Mikhaylovich Pistrak pouco se sabe, como nos recorda Roseli Salete Caldart na apresentação que faz de uma das edições do livro ‘Fundamentos da Escola do Trabalho’, de Pistrak (PISTRAK, 2000). Sabemos que ele foi um grande pensador e pedagogo socialista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, responsável, junto a outros grandes nomes como Krupskaya, Blonsky, Makarenko e Lunatcharsky, pela construção de uma pedagogia socialista que reconstruiria a educação nacional e daria início ao processo de formação do ‘novo homem socialista’.

Luis Carlos de Freitas nos fornece algumas informações valiosas acerca da vida de Pistrak:

“Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Concluiu a Faculdade de Físico-Matemática na Universidade de Varsóvia em 1914, na Polônia. De 1918 até 1931 trabalhou no NarKomPros da União Soviética e, simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna do NarKomPros. Entre 1931 e 1936 atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, na cidade de Rostov-na-Donu e, em 1936, foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de Educação, do Partido Comunista.” (FREITAS, Luis Carlos de. p. 17. In: PISTRAK, M.M. A Escola-Comuna).

Entre 1918 e 1925 instituições de ensino de tipo internato foram criadas na União Soviética. Essas instituições surgiram para resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia socialista e a escola que educasse a partir do trabalho, também sendo chamadas, essas instituições, de escolas do trabalho (Pistrak, 2009). Dentre essas escolas experimentais demonstrativas estava a instituição que Pistrak

dirigiu. A Escola-Comuna, chamada de P. N. Lepeshinskiy. Quanto a finalidade e importância dessas instituições, Luis Carlos de Freitas, nos auxilia no processo de compreensão:

“A finalidade destas escolas era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na Deliberação da escola única do trabalho de 1918 e no documento do NarKomPros – Princípios básicos da escola única do trabalho – também de 1918. As Escolas-Comunas, portanto, eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa.” (FREITAS, Luis Carlos de. Pg. 13-14. In. PISTRAK.M.M. A Escola-Comuna).

Essas escolas-comunas, como a que Pistrak dirigia, tinham a finalidade de cumprir a Deliberação da escola única do trabalho, deliberação essa acerca da educação soviética que foi construída no Primeiro Congresso de Educação de 1918, logo após a revolução socialista (Pistrak, 2009). Elas, as escolas-comunas, deveriam criar um novo método e didática pedagógica à partir da própria nova realidade e dificuldades vividas nesse período sob os princípios básicos da escola única do trabalho; autodireção, auto-organização, autosserviço e o método dialético dos complexos - esse último utilizado como método de construção do conhecimento, para a formação dos educandos e conseqüentemente do ‘novo homem’. O trabalho e a participação coletiva da criança na construção da escola e na comunidade eram, também, elementos importantes que constituíam a base da formação e das atividades escolares dos educandos. Para Pistrak, as funções da escola podem ser resumidas em tais posições:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
2. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK, 2000, p.90)

Entretanto, temos que lembrar que para Pistrak, antes de qualquer coisa, não é o método educativo ou a escolha do conteúdo a ser transmitido o que mais importa. Pistrak nos mostra que o centro de um processo educativo reside na definição dos fins a que se pretende chegar, através da educação. Sobre esse aspecto em Pistrak, Caldart coloca que:

“Sua maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (CALDART, Roseli Salete. Pg. 8. In: PISTRAK, M.M. Fundamentos da Escola do Trabalho)”.

Pistrak se preocupou em organizar uma teoria pedagógica de acordo com os objetivos centrais da Revolução, e a partir da própria nova realidade objetiva existente naquele momento histórico. E se a proposta socioeconômica para aquele momento era a construção do socialismo, então a finalidade da educação deveria ser a construção do novo homem, que seria o responsável por construir e manter essa nova sociedade socialista. Foi para esse fim, com esse intuito de construção do novo homem, importantíssimo para a nova sociedade, e a partir da realidade histórica e material, que Pistrak desenvolveu sua proposta teórico-metodológica.

Nos regimes capitalistas, podemos observar uma idéia forte, geralmente difundida desde a pré-escola para os pequenos. Essa idéia é a de que a participação direta, baseada na iniciativa pessoal do sujeito, enquanto sujeito ativo capaz de operar transformações, resume-se a depositar o voto em uma urna eleitoral. Todo o resto é confiado “aos representantes do povo”, ou seja, segundo esse pensamento, não há necessidade de o sujeito pensar, ser ativo, transformar. Ao trabalhador, ao sujeito comum, só é destinado o trabalho, já que seus representantes, representantes do estado burguês, tratarão de solucionar todos os problemas

A idéia de que a única função social, além de trabalhar, que cabe ao trabalhador é o depósito de votos, é extremamente interessante e importante para que o Estado capitalista se mantenha e se perpetue. Sem ela, talvez, a Estado que preserva a propriedade privada dos meios de produção, não pudesse conter algumas mudanças radicais e profundas na forma como essa sociedade se organiza, ou seja, talvez o Estado não pudesse evitar algumas revoluções. Sobre isso, Pistrak nos leva a uma reflexão interessante:

“Quais são os deveres do cidadão na República “mais democrática” do Ocidente ou da América? Em primeiro lugar, ele deve respeitar a lei; em segundo lugar, de vez em quando, em datas determinadas, deve ir a uma cabine de voto, votar por este ou aquele candidato a funções administrativas ou legislativas, e isto é tudo. O resto é confiado, por procuração, “aos representantes do povo”, através dos quais o capital pode facilmente dominar as massas populares. A atividade e a iniciativa pessoais das massas são supérfluas nas “verdadeiras democracias”; qualidades deste tipo ao nível das massas populares são consideradas mais nocivas do que úteis. Na medida em que o poder existe, deve-se obedecer a ele sem restrições até que novas eleições sejam livremente organizadas.

Estas características do regime burguês, que oferecem à burguesia a possibilidade de manter sua dominação, influem nas formas e na natureza da auto-organização escolar onde ela exista.” (PISTRAK, 2000. p. 172)

No estado soviético, a participação do cidadão comum, trabalhador, é indispensável; mais do que isso, as crianças são educadas a partir do princípio de auto-organização, que as leva, desde pequenas, a serem trabalhadoras e trabalhadores agentes, participantes das decisões de seu espaço comum - a comuna (no caso das crianças) - através do coletivo infantil e, mais adiante, a participarem de decisões que devem ser tomadas pelo Estado soviético.

A constituição tanto do coletivo infantil, quanto da auto-organização não deve acontecer de forma aleatória, independente das crianças, obrigatória e nem forçosa. Será sempre na ação prática diária que os educandos sentirão a necessidade tanto da constituição do coletivo infantil, quanto e conseqüentemente da auto-organização (Pistrak, 2000).

Pistrak também coloca que a assembléia geral do coletivo, espaço maior da auto-organização do coletivo infantil, é importante para que as decisões tomadas sejam decisões do coletivo e não resoluções ditadas por circunstâncias ou até posições individuais, nesse sentido a assembléia também contribui para desagregar e dissolver a “justiça infantil”, a qual não contribui para o fortalecimento do coletivo.

A auto-organização de educandos, uma das bases do pensamento e da construção teórico-metodológica de Pistrak, não é um privilégio das sociedades socialistas, como já dito; a auto-organização também pode ser utilizada como princípio didático em teorias educacionais construídas para o sistema capitalista de produção. No entanto, assim como a auto-organização é utilizada como método de emancipação humana no socialismo, será caminho para manter a alienação no capitalismo.

Na União Soviética, a auto-organização é pensada e posta em prática por educadores/teóricos, como Pistrak, que estavam preocupados com a formação de

trabalhadores socialistas, com a formação do novo homem que construiria e perpetuaria o socialismo soviético. Assim como, no capitalismo é utilizada, a auto-organização, como forma de perpetuar a ditadura burguesa, o status quo da sociedade dos mais fortes, a relação capital-trabalho. Acerca da utilização da auto-organização no capitalismo, Pistrak nos trás que:

“De onde provém os princípios de auto-organização? Não é difícil ver que são dados pelo próprio caráter do regime capitalista.

De Fato, como o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis “imutáveis” do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal.

A tendência à manutenção do regime exige que se cultive nos cidadãos (ou nos vassalos) os sentimentos conservadores, isto é, a idéia de que a destruição das bases “constitucionais” equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização; numa palavra, à volta ao estado selvagem. Para alcançar este resultado, trabalham não apenas a auto-organização da escola, mas também o regime escolar como um conjunto, e toda a política governamental, toda a organização da existência. Vejam por que, apesar da presença de tantas condições econômicas exigindo a revolução social nos países capitalistas, é tão difícil mudar a ordem material estabelecida e a psicologia conservadora das massas” (PISTRAK, 2000. p. 171-172).

Pistrak definia a autodireção ou a auto-organização como a participação direta de todos os educandos que compõem um coletivo, nas diversas formas de trabalho produtivo material e intelectual da vida escolar. A auto-organização seria um dos principais instrumentos para formar os trabalhadores lutadores a partir dos ideais da classe trabalhadora. Formar o homem construtor da sociedade comunista e sujeito capaz de trabalhar e lutar coletivamente e em pró do coletivo; que pudesse ser ativo e pensante, como descreve o autor:

“A maior manifestação da autogestão, claro, obtém-se na casa das crianças, instituição onde a criança passa não apenas 3-4 horas, mas a maior parte do tempo; onde a economia da casa da criança, o trabalho, etc. apresentam-se ante a criança com uma serie de tarefas imediatas inadiáveis; na casa da criança, onde 100-200 crianças não estão isoladas,

não são um monastério, mas se ligam com a diversidade da vida. Alias, a ultima é tarefa da auto-gestão. Como ela pode ser organizada? A forma superior da autogestão é a assembléia geral de todos os membros da comuna. Ela escolhe entre seus membros a comissão de organização (...) seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorrem na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. (...) [A comissão de organização] é constituída de cinco pessoas: 1) administrador da parte econômica; 2) do internato; 3) do estudo; 4) do social - científico e 5) do secretariado (PISTRAK, 2009. p. 31)”

Pistrak alerta para que fiquemos atentos ao que ele chama de justiça infantil, no processo de desenvolvimento da auto-organização. As crianças, assim como os adultos, também possuem uma tendência de tentar eliminar os conflitos que aparecem e muitas vezes, de forma inadequada, acabam surgindo verdadeiros tribunais, compostos por “juízes, partes, leis segundo as quais se julga um código penal e, enfim, instituições encarregadas de executar as decisões da justiça.” (PISTRAK, 2000, p. 185). Dessa forma, a justiça infantil deve ser substituída pelos debates da assembléia geral dos educandos, analisando-se, assim, de forma coletiva, os problemas que possam surgir.

1.2 – Trabalho e Formação na Escola–Comuna

No momento histórico em que acontece a Revolução de 1917 o Estado passava por um profundo estado de pobreza e dificuldades materiais; pobreza essa, gerada, inclusive, pela própria guerra civil. Assim, uma das saídas encontradas para conseguir manter, materialmente, as instituições educacionais funcionando foi a de estimular o trabalho doméstico das crianças para a conservação da comuna. Nesse sentido, os educandos tinham que cumprir tarefas como lavar, passar, limpar, cozinhar, para conseguir manter a própria sobrevivência e a da comuna. Com a

reestruturação do estado socialista, essas tarefas foram perdendo sua importância, já que começaram a chegar às instituições educacionais os trabalhadores técnicos que organizavam essas tarefas.

Porém, para que as crianças pudessem se formar universalmente e integralmente, Pistrak sugeria que elas assumissem todo e qualquer tipo de tarefa, desde as tarefas mais simples e comuns, como limpar os ambientes da comuna e auxiliar os trabalhadores da comuna no preparo dos alimentos, que geralmente são tidas como sem valor, até aquelas que se destinam aos chefes e dirigentes.

No entanto, percebe-se que para Pistrak os trabalhos domésticos geralmente são dispensáveis para as crianças. Segundo ele, são trabalhos freqüentemente nocivos à saúde e perde-se muito tempo que poderia ser destinado aos estudos. Mas, os trabalhos domésticos geralmente ajudam os educandos a adquirirem hábitos que são necessários para a formação do novo homem, e por isso não se deve renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico. Alguns exemplos de hábitos necessários, que os trabalhos domésticos estimulam são os hábitos de limpeza e os de higiene pessoal, importantíssimos na nova sociedade.

Sobre os trabalhos domésticos que devem ser realizados pelas crianças, Pistrak diz:

“Pensamos ser impossível renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico, porque ele permite adquirir uma série de bons hábitos, que introduzem a civilização no seio da família e sem os quais seria impossível pensar na criação de um ‘novo modo de vida’ de que se fala tanto neste momento. Ora, o ‘novo modo de vida’ é um dos passos mais importantes no caminho da nova civilização.

É preciso então imaginar os trabalhos domésticos do ponto de vista da luta que se trava para alcançar uma fase superior ou, mais exatamente, como o terreno favorável ao florescimento desta fase superior.” (PISTRAK,2000. pg.52).

Além disso, as crianças também deveriam se envolver em tarefas relacionadas a outros órgãos administrativos e atividades sociais, como cuidar de praças e jardins, organizar atividades esportivas para a comunidade em geral, participar de clubes, assembléias gerais, festas revolucionárias, etc. E isso lhes garantia grande acúmulo quanto ao conhecimento do funcionamento da sociedade e também da economia. Exceto a atividade de lecionar ou, ensinar, elas deveriam se envolver em todas as atividades da comuna, encarando as atividades de forma responsável, conhecendo e construindo todos os espaços escolares.

Além disso, esses trabalhos socialmente úteis, que se relacionam com as necessidades da comunidade, com o que é mais latente a partir da realidade concreta, fazem com que as crianças deixem de se preparar para uma vida futura e passem a enxergar a escola como uma continuidade de vida, como uma vida que já está sendo vivida desde o presente. Sobre os trabalhos sociais que não exigem conhecimentos específicos, Pistrak diz:

“Baseando-se no mesmo princípio de utilidade social, podemos e devemos induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como, por exemplo, a limpeza e a conservação de jardins e de parques públicos, a plantação de árvores (Dia da Árvore), a conservação das belezas naturais, etc. (PISTRAK, 2000, p.p. 56).

As posições de trabalho, de cumprimento de tarefas, que as crianças tomavam na vida da comuna eram escolhidas por eleição na assembléia geral das crianças, assembléia essa que era a base principal do coletivo escolar.

Em 1918 foi criado o regulamento sobre a Escola Única do Trabalho, que regulamentava sobre a necessidade do desenvolvimento do trabalho produtivo em todas as instituições experimentais NarKomPros da União Soviética, as escolas-

comunas. A partir dessa nova regulamentação, definida pelo Comissariado do Povo para a Educação, as escolas-comunas e as instituições infanto-juvenis começam a construir oficinas em seus espaços institucionais.

Quanto à definição do que seriam produtos com real valor, que deveriam ser produzidos nas oficinas institucionais, para a comunidade escolar, Pistrak coloca que a importância da construção desses produtos deve estar muito clara para as crianças, não importando se o que for produzido terá utilidade real para a comuna, para o acampamento de estudo do meio ou para os projetos sociais aos quais a comuna se liga.

A oficina deveria ser utilizada, principalmente, para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho que sejam muito bem definidos e importantes para a construção dessa nova sociedade. Por se tratar de um país com modos de vida e de trabalho ainda feudais, o desenvolvimento de habilidades para o trabalho seria uma das necessidades mais latentes da União Soviética, naquele momento histórico; assim essas oficinas se tornariam um espaço concreto de aprendizado de hábitos e técnicas de trabalho para as crianças, e dessa forma, todas poderiam colaborar materialmente e intelectualmente (já que não estamos falando de trabalho alienado, e sim de prática aliada à teoria) com a construção da sociedade socialista. Sobre isso, Pistrak declara que:

“A oficina será utilizada na escola, antes de tudo, para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho bem definidos, e necessários – isto é, em benefício da educação geral, sobretudo em nosso país, caracterizado por um modo de vida primitivo – tais hábitos nunca seriam excessivos.

Não negamos uma outra vantagem das oficinas: sua eventual utilização do ponto de vista do ensino; ou melhor, não negamos seu papel didático ao qual tem sido dada importância predominante e mesmo exclusiva conforme já salientamos acima.

Mas, se as oficinas têm uma importância capital, é porque servem de ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho.” (PISTRAK, 2000. p. 63)

Para os mais novos, crianças e jovens da comuna, são predominantes os trabalhos na forma de autosserviço e nas oficinas escolares, já para os mais velhos há também o trabalho produtivo na fábrica. Sobre o trabalho em si e sobre o início do trabalho se dar nas oficinas, Pistrak coloca que:

“É preciso participar do trabalho para compreender a essência da divisão do trabalho. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção. Ora, a oficina profissional pode propiciar tudo isso.

Em função da aquisição de certos hábitos no contexto da oficina, possibilitando cultivar nas crianças uma atitude ativa em relação à produção, a oficina escolar aparece também como o ponto de partida de uma teia de fios que leva à produção real. E o interesse das crianças é despertado exatamente por essas ligações.” (PISTRAK, 2000. p. 59)

Nesse sentido, Pistrak coloca a importância das escolas trabalharem, também a produção agrícola, de forma racional. Tanto para poupar energia dos trabalhadores rurais quanto para aumentar o fluxo de produção. Ele coloca, ainda, que as crianças devem passar um determinado tempo do ano em fazendas do estado soviético, trabalhando diretamente no campo com plantio e colheita. Pensando de forma estratégica, técnica e educativa, obviamente, o tamanho do espaço de cultivo em relação ao número de crianças e idade em que cada uma se encontra, para que o trabalho produtivo/aprendizado não se torne extremamente exaustivo e assim, deixe de cumprir seu verdadeiro papel, o da formação.

O desenvolvimento econômico e político do estado, no entanto, se concentrava em torno do crescimento fabril, assim, havia a necessidade concreta, ainda, de que os novos cidadãos se formassem em estreita relação com o ambiente fabril. Não só para aprender técnicas e hábitos de trabalho, como para entender

teoricamente (trabalho intelectual ligado ao trabalho produtivo) os processos que estavam em estreita relação com aquele ambiente, como energia, matéria-prima, tecnologia de produção, máquina-ferramenta, transações de mercado, as próprias relações que os trabalhadores estabeleciam entre si, etc. Sobre isso, Pistrak diz:

“Mas nós consideramos que a fábrica deve ser analisada de uma forma completamente diferente. É preciso analisar a fábrica como um fenômeno típico da realidade atual, tomando-a em suas relações amplas e complexas com a vida ambiente

A fábrica aparece assim não como um fenômeno isolado a ser estudado sem grande interesse pela escola, mas como um núcleo onde se concentra toda a realidade atual considerada em suas principais manifestações; como o nó de inumeráveis fios, articulando fenômenos isolados; como a encruzilhada de numerosas estradas; como um grande pórtico aberto para o mundo.

A grande produção é antes de tudo o ponto de junção da técnica e da economia, consideradas em seu conjunto, e deste ponto de junção partem fios em direção aos múltiplos fenômenos da vida.” (PISTRAK, 2000. p. 76)

Lembrando que, para que os trabalhos na fábrica, realmente, cumpram o papel formativo, Pistrak nos traz alguns critérios de participação das crianças nos trabalhos fabris. O primeiro aspecto importante, a ser levantado, é o de que os jovens não devem fazer parte desses trabalhos a partir de qualquer idade, isso porque, caso a idade seja muito tenra, o trabalho da fábrica, muitas vezes pesado, pode prejudicar o desenvolvimento dessa criança; além disso, o período de permanência dentro da fábrica, em trabalho ativo, deve ser bem analisado; isso porque a criança não deve permanecer longos períodos dentro da fábrica, já que o trabalho é entendido como formativo e não, somente, como produtivo.

Toda criança só deve estar na fábrica por um determinado período do ano, em uma quantidade de horas que seja razoável com o seu desenvolvimento e de forma que não prejudique seus estudos; além de ser bastante importante que a

criança já tenha experiências acumuladas nas oficinas escolares. Pistrak, sobre o assunto, nos esclarece que:

“Nossa maneira de colocar a questão possibilita-nos também discernir a melhor idade a partir da qual as crianças podem participar no trabalho da fábrica. Considerando-se o trabalho prévio nas oficinas, definido como propedêutico ao trabalho de fábrica, considerando-se igualmente a idade imposta pelas condições do trabalho fabril e os amplos problemas colocados pela fábrica às crianças, não se poderá falar de trabalho na fábrica a não ser depois do 6º ano de estudos, ou mais exatamente, talvez, a partir do 7º, por exemplo, durante um trimestre (trimestre de inverno).” (PISTRAK, 2000. p. 81)

Pistrak, inclusive, destaca que “o trabalho principal da escola é tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que ligam a fábrica.” (PISTRAK, 2000, p.79). Ele acrescenta que é importante que as crianças estejam em contato não só com uma área restrita da fábrica, mas sim com a fábrica toda, compreendendo, dialeticamente, dessa forma, toda a rede que se estabelece entre os vários espaços e áreas da fábrica. Contato, esse, que deve ser estabelecido, inclusive, com a vida dos trabalhadores, com seus problemas e angústias. Os educandos devem estar sempre presentes nas assembleias gerais, cooperativas, clubes, juventude comunista, etc.

Os trabalhos agrícolas e fabris, para Pistrak, são importantes tanto para que as crianças/jovens conheçam o campo e a fábrica, enquanto espaços de produção material a partir de uma dada base científica, trabalho racional e não alienado; quanto para que entrem em contato com o trabalho social, de alfabetização, por exemplo, desenvolvido entre os camponeses e trabalhadores das fábricas. Os jovens podem, assim, compreender tanto o trabalho intelectual de organização científica da fábrica, a prática produtiva do local (seja campo ou fábrica), e a vida em

si dos trabalhadores, com seus problemas, angústias e alegrias, considerando, claro, força e idade de cada um dos educandos.

1.3 – Complexos

O sistema dos complexos é o modelo de organização do programa de ensino em torno do qual a educação socialista soviética deveria se organizar, segundo Pistrak. Através do método dialético, a base dos complexos, os educandos poderiam compreender a realidade de um ponto de vista marxista, de um ponto de vista dinâmico. Eles poderiam compreender os fenômenos, a realidade objetiva e suas várias relações, tendo um amplo olhar através das diversas disciplinas, que dialogam e se completam. Sobre isso, encontramos em Pistrak:

“Como já observamos, o objetivo do esquema de programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetivos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. Apenas um conhecimento da realidade atual deste tipo é um conhecimento marxista.

Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir desta compreensão, o sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola.” (PISTRAK, 2000. p. 134)

Para uma melhor compreensão da prática dos complexos, Pistrak subdivide o seu todo em quatro etapas, que seriam:

- a) Seleção de temas do complexo;

- b) Como estudar cada tema;
- c) Organização do ensino segundo o sistema dos complexos;
- d) Organização do trabalho das crianças no sistema dos complexos.

As seleções de temas centrais dos complexos, diz Pistrak que, não devem ser escolhidas ao acaso ou, simplesmente por suposição de que o tema será alegre, divertido ou fácil (PISTRAK, 2000). Os temas devem ser escolhidos a partir da compreensão de que se trata de um meio que colabora para que as crianças entendam, concretamente, a realidade e a atualidade. Esses complexos (temas) devem ser capazes de mostrar para as crianças as relações que existem e são intrínsecas entre os fenômenos que fazem parte do (tema) complexo. Assim nos mostra Pistrak:

“Mas, atualmente, é inadmissível que se defina o complexo na base de um assunto que interessou às crianças por puro acaso e que não tem nenhuma relação com a realidade atual. Devemos renunciar categoricamente a complexos como ‘o poço, o fogareiro, a vaca, o tanque’, se são dados a este ou àquele grupo como temas independentes. Estes objetos não têm sem si mesmos nenhuma importância em relação à realidade atual

O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia ‘pura’. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual.” (PISTRAK, 2000. p. 136)

Devem-se evitar temas independentes ou muito restritos, os temas precisam abarcar vários fenômenos e relações. O critério mais importante para se selecionar um tema é olhar para o plano social, isso significa que ele (o tema) deve ser importante do ponto de vista social. Outra regra, necessária, que diz respeito aos diversos temas trabalhados ao longo dos ciclos, é a de que eles devem possuir relações entre si. Um tema nunca deve ser independente do outro, isso porque são

as relações existentes entre os vários complexos, trabalhados ao longo do ano a partir dos temas escolhidos, que auxiliarão as crianças na compreensão da realidade e da atualidade.

Os temas podem ser estudados de duas maneiras diferentes, como um assunto preciso e delimitado ou, como um assunto principal que desencadearia múltiplas relações e ligações a outros fenômenos. Sendo que a segunda forma é a mais indicada, segundo Pistrak, por abarcar uma série de fenômenos que surgem durante o estudo do tema. As séries de fenômenos estudadas conjuntamente colaboram para uma melhor compreensão dos fatos, levando à compreensão da realidade e da atualidade de forma dinâmica e em suas muitas relações, dialeticamente.

Nas escolas de 1º grau, da União Soviética, não havia dificuldades quanto à organização das disciplinas, isso porque todas as aulas de uma mesma turma estavam sob organização de um mesmo professor; no entanto, no 2º grau essa organização, de forma dialética e com base no modelo de organização do programa de ensino chamado 'complexo', passa a ser uma dificuldade, isso porque as aulas são ministradas por um grupo de professores (cada qual responsável por sua disciplina), e assim, as disciplinas acabam não se concentrando em um único docente, dificultando, por isso, a subordinação das disciplinas ao complexo e o caminhar de todos os especialistas através de uma mesma prática. Como nos expõe Pistrak:

“A organização do trabalho pedagógico de acordo com o complexo não enfrenta nenhuma dificuldade na escola do 1º grau em que todo o grupo se acha sob a direção de um único professor. De outro lado, enquanto estivermos dando na escola do 1º grau apenas o ensino preparatório, a subordinação das disciplinas de ensino ao complexo não apresentará também dificuldades.

Mas o problema é um obstáculo central nas classes superiores da escola de sete anos e na escola do 2º grau, em que os estudos são

dirigidos não por uma pessoa, mas por um grupo de especialistas, sendo mais difícil conciliar a prática do curso ministrado independentemente em cada disciplina e a subordinação de todas as disciplinas de ensino ao complexo.” (PISTRAK, 2000. p. 140)

O tempo de trabalho em cada complexo deve ser adaptado de acordo com a idade de cada criança, levando em conta o desenvolvimento físico e psicológico de cada faixa etária. A metodologia de ensino utilizada para se trabalhar com o complexo também é dependente da faixa etária. Com as crianças e jovens mais velhos os desdobramentos podem ser maiores e mais profundos, já com as menores o ideal seria manter a atenção das crianças sob os aspectos precisos do tema, inclusive pelo fato de que a duração dos temas para os menores é curta.

O trabalho com os educandos a partir do modelo de organização do programa de ensino, o complexo, começaria com uma exposição inicial e geral acerca do tema; nesse primeiro momento seria discutida a importância do tema central, as relações com a realidade que ele carrega, enfim, uma exposição do conjunto. Logo, os professores iniciariam seus trabalhos de forma independente; discutindo, buscando, estudando e entendendo os detalhes e fenômenos submetidos ao tema geral do complexo. Para a conclusão do complexo (do tema geral) aconteceria uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo das discussões e estudos dos fenômenos, para que as crianças e jovens pudessem perceber o trabalho como um todo, dialético e repleto de relações entre os fenômenos.

Como já colocado anteriormente, a principal função dos complexos, segundo Pistrak, seria auxiliar a criança no processo de descobrimento e compreensão da realidade atual através da dialética, e isso só se alcança a partir do momento em que ela compreende o método em sua prática diária de estudos, entendendo o

sentido do seu trabalho, daquilo que constrói ou estuda junto ao professor. O sistema dos complexos deve ser muito claro para as crianças, para que compreendam e, principalmente, sejam ativas em todos os processos envolvidos na construção do conhecimento, e assim, façam parte, realmente e ativamente, da construção dos conceitos e aprendizagens. Quanto à compreensão de todo o processo pelas crianças e às ligações que devem acontecer através dos complexos, Pistrak ainda diz que:

“O sistemas dos complexos perderá metade do seu valor, se o estudo não é encadeado: 1) ao trabalho real das crianças; 2) à auto-organização das crianças (autonomia, organização de pioneiros e de juventude), na atividade social prática interna e externamente à escola”.
(PISTRAK, 2000, p. 153-154)

CAPÍTULO 2 – Makarenko e a Colônia Gorki

2.1 – História e Auto-organização dos colonos

Anton Semionovich Makarenko nasce em 13 de março de 1888 na Ucrânia. Filho de pai operário ferroviário e de mãe dona de casa, junto com mais três irmãos Makarenko teve uma infância pobre. Cresceu em ambiente proletário de ativa agitação, durante as décadas que precederam a Revolução de 1917. Aos 17 anos, Makarenko conclui o curso de Magistério e entra em contato com algumas idéias e teorias revolucionárias, principalmente de Lênin e Máximo Gorki, que o influenciaram em ideologia e prática. Makarenko, como educador, nasce comprometido com as lutas e reivindicações da classe trabalhadora, porque se forma durante o período de agitação e lutas operárias (ROSSI, 1982).

Antes de começar a discorrer sobre a organização da vida social e didática da colônia e da pedagogia de Makarenko, não posso deixar de enfatizar que, diferentemente de Pistrak, Makarenko não é responsável por dirigir uma colônia de educandos; ele trabalhou, tanto em Górkki quanto em Dzerjinski, com crianças e adolescentes abandonados e, ou delinqüentes que deveriam passar por um processo de re-socialização e reeducação. Um processo, através do qual, essas crianças pudessem ser retiradas da marginalidade e reintroduzidas em uma sociedade na qual elas também pudessem ser ativas, participantes e construtoras da mesma.

Makarenko produz toda a sua teoria baseado na prática que desenvolveu nas comunas em que dirigiu. Ele diz por várias vezes ao longo de suas produções que não havia pedagogia que realmente pudesse resolver os problemas relacionados à

educação dos jovens com os quais trabalhava, jovens delinquentes. Toda a produção pedagógica, para ele, é muito bem construída teoricamente, porém os métodos e instrumentos pedagógicos não são aplicáveis na prática. Boleiz Júnior nos ajuda a refletir sobre a construção teórica de Makarenko:

“Toda sua teoria surgiu, pois, de sua práxis como organizador e diretor de comunas educativas, onde por diversas vezes fora recriminado pelos delegados de Instrução Pública (uma espécie de supervisores da época), acusado de fazer uma pedagogia de quartel e de não respeitar os interesses das crianças. A tais acusações, Anton Makarenko rebatia dizendo que sua práxis representava uma pedagogia do real, ao contrário da pedagogia “das nuvens”, apregoada pelos pedagogos de gabinete de seu tempo.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 87-88)

O problema da delinquência e do aumento do número de jovens delinquentes estava gritante na década de 1920. Máximo Gorki preocupado com o problema e com a nova sociedade que estava nascendo, manda uma carta direcionada a Lênin na tentativa de solucionar o problema, sugerindo uma Comissão de Luta contra a Delinquência Infantil.

Até a revolução de 1917 os jovens delinquentes eram isolados da sociedade em internatos que em nada colaboravam para a reabilitação desses jovens.

A partir de então, a Comissão decide que eles deveriam ser reabilitados para o trabalho produtivo e a construção social, assim deveriam estar inseridos no departamento de Educação e não mais em departamentos policiais ou correcionais, que os entendiam como criminosos e não reeducandos. Dessa forma, foi com a criação de colônias experimentais para a reabilitação de jovens, que Makarenko foi convidado para dirigir uma delas. Nasce, assim, a Colônia Gorki. Como nos lembra a passagem de Boleiz Júnior:

“Organicamente, o problema das crianças delinqüentes era tratado, desde os tempos Rússia pré-revolucionária, no âmbito da justiça comum. De pronto, a nova Comissão transferiu esse âmbito para a Educação. Até então os menores infratores eram internados em reformatórios correccionais, onde simplesmente eram isolados da sociedade. Sob planejamento da Comissão Gorki, estabeleceu-se que era momento de se modificar o modelo de funcionamento do tratamento das crianças delinqüentes. Passou-se a exigir que se realizasse um trabalho efetivo de readaptação desses menores, transformando-os em cidadãos integrados na produção social.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 89)

Assim como em Pistrak, uma das bases da Pedagogia de Makarenko é a auto-organização. De forma diversa, claro, ambos trabalham intensamente com base na auto-organização dos educandos.

Para Makarenko seria impensável construir uma instituição educacional, que formasse o novo homem socialista, sem que essa instituição estivesse baseada em uma gestão democrática, com participação plena por parte dos educandos na vida desse espaço. Eles, os educandos, deveriam estar sempre envolvidos com cada detalhe da colônia; participando, avaliando, identificando problemas e construindo soluções. Makarenko afirma em seus trabalhos que um de seus princípios fundamentais é exigir, sempre, o máximo do educando e tratá-lo com o maior respeito possível (CAPRILES, 1989).

A pedagogia de Makarenko vai se desenvolvendo, ao passar do tempo como diretor da colônia Gorki, a partir da realidade concreta na qual está inserido, pelas experiências práticas que a colônia sempre proporciona. Makarenko cita em alguns momentos da sua obra ‘Poema Pedagógico’, que não tinha uma Pedagogia pronta, desenvolvida para utilizar e aplicar sob os jovens delinqüentes. Foi na prática da ação cotidiana que ele foi construindo sua metodologia e didática. Makarenko nos mostra em um trecho do livro ‘Poema Pedagógico, a partir de um diálogo que

estabelece com Zavgubnarobraz – seu superior, a realidade de não haver uma pedagogia pronta, um manual para trabalhar com os jovens:

“ – “Ouça-me, ouça-me...” Ouvir o quê, para quê? O que é que você pode me dizer? Vai me dizer, ah, se fosse daquele jeito... como na América! Há pouco eu li um livresco a esse respeito, alguém me empurrou. Reformador... ou, como é mesmo, espere... isso mesmo, reformatórios. Pois bem, isso nós ainda não temos.

- Não é isso, o senhor me escute.
- Muito bem, estou escutando.
- Mesmo antes da Revolução já se sabia lidar com esses vagabundos. Já existiam as colônias para delinqüentes juvenis.
- Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da Revolução não presta para nós.
- Certo. Isso significa que temos de criar o homem novo de maneira nova.
- De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.
- Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso
- Nem você sabe?
- Nem eu sei.” (MAKARENKO, 2005. p. 12)

Na Colônia Gorki, além dos espaços de assembléia geral e espaços deliberativos, as crianças também se auto-organizaram a partir de outros instrumentos, como o que elas chamavam de frentes de destacamentos e de “Soviete de Comandantes”, que eram os “coordenadores” desses destacamentos e alguns educandos mais experientes da colônia. (BOLEIZ JÚNIOR, 2008).

A colônia nada decidia e nem tomava atitude alguma sem antes consultar esse grupo de educandos, o conselho do sovietes. As decisões mais importantes e decisivas para a vida da colônia eram tomadas em assembléia geral, pelo conjunto de todos os educandos. O ‘soviete de comandantes’ ou ‘conselho de sovietes’ se reunia para decidir quanto aos problemas e soluções da comuna que surgiam diariamente, mas que não eram problemas de tamanha importância que houvesse a necessidade de convocação da assembléia geral.

A princípio foi o próprio Makarenko quem decidiu os nomes que comporiam esse conselho dos educandos, mas logo as crianças instauraram sua própria forma de decidir quem faria parte do Soviete de Comandantes. Lembrando que havia uma regra bem clara para aqueles que faziam parte do conselho, e a regra era ‘nenhum privilégio’. Eles deveriam trabalhar da mesma forma que qualquer educando, não havendo privilégio algum. Sobre a eleição dos comandantes Makarenko diz:

“pouco a pouco a nomeação de comandantes também passou para o soviete, que dessa forma começou a ser preenchido por meio da cooptação. A verdadeira eleição dos comandantes, e sua prestação de contas demorou para ser atingida, mas essa eleição eu nunca considerei, nem hoje considero uma conquista. No soviete de comandantes, a eleição de um comandante era sempre acompanhada de discussão muito acirrada. Graças ao sistema de cooptação, tivemos sempre comandantes esplêndidos, e ao mesmo tempo tínhamos o soviete, que jamais suspendia suas atividades como um todo, nem se demitia. (MAKARENKO, 2005, p.206)

Ainda falando da organização das crianças, ou melhor, da auto-organização das crianças, e focando, ainda, no que eles chamavam de “soviete dos comandantes”. Nesse conselho, os alunos mais experientes, mais velhos e mais responsáveis discutiam os problemas e tudo o que concerne à vida sócio-política da colônia e ali decidiam quais ações e posições tomar. Quando o assunto era muito sério, podendo ter consequências mais profundas, chamava-se a assembléia geral. Na assembléia geral, todos os viventes da colônia, ou seja, todos os reeducandos participavam das decisões. Boleiz Júnior nos auxilia a entender a principal função do ‘Soviete de Comandantes’:

“Makarenko começou a submeter ao “soviete dos comandantes” as decisões mais importantes para a Colônia. Esse conselho de educandos mais experientes foi, pouco a pouco, assumindo um papel gestor importante, que passou a dividir com os educadores o papel de administradores dos trabalhos gerais da Colônia. Os primeiros comandantes

dos destacamentos fixos foram escolhidos pelo próprio Makarenko, dentre os educandos mais experientes. Depois de alguns anos, o processo de escolha dos comandantes passou a se constituir de uma eleição dentre os próprios colonistas. Era o soviete dos comandantes que discutia e escolhia os comandantes dos destacamentos mistos, procurando fazer passar pela experiência todos os educandos.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 115)

Por tantos capítulos destinados por Makarenko no livro ‘Poema Pedagógico’, para retratar as diversas formas de auto-organização dos educandos, percebemos a importância que Makarenko confere ao coletivo. Coletivo esse que em sua opinião deveria ser um organismo social vivo, e por isso, possuir órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes, como realmente acontece, como já vimos anteriormente no ‘soviete de comandantes’, nos ‘destacamentos’, na ‘assembléia geral’, ou seja, nas diversas formas auto-organizativas dos colonos Gorki. É esse coletivo quem vai construir a colônia, quem vai viver a colônia e dialeticamente se auto-construir, se formar (MAKARENKO, 2005).

2.2 – Trabalho e Disciplina

Makarenko chegou à colônia, que seria responsável por reabilitar muitos jovens e adolescentes perdidos dentro do crime, pela pobreza dos anos de guerra civil, sem nenhum corpo técnico. Um único trabalhador, já idoso, chamado Kaliná Ivánovitch Serdiuk, poderia contribuir com os trabalhos da colônia. Até mesmo para encontrar educadores, que pudessem trabalhar na Colônia, foi uma tarefa extremamente árdua e difícil. Assim, a única forma de manter a colônia funcionando e ainda garantir uma boa formação para os educandos, através da práxis-dialética, foi incluí-los, tanto no trabalho técnico diário da colônia, quanto no trabalho

produtivo, para que a colônia pudesse ter vida econômica própria e conseqüentemente conseguir manter a própria colônia. Assim, a colônia foi construída, constituída e mantida desde o início pelos educandos e para os educandos. Não havia alienação, e em cada mínimo detalhe havia a participação das crianças. Sobre o encontro de Makarenko com Kaliná, Boleiz Júnior nos descreve:

“Ao chegar à colônia, Makarenko encontrou um outro funcionário, chefe do abastecimento, chamado Kaliná Ivánovitch Serdiuk, um ucraniano – assim como o próprio Makarenko – que, apesar do sotaque, se recusava a utilizar, por princípio, a língua da Ucrânia.

Um senhor com mais de cinqüenta anos de trabalho em sua história, Kaliná orgulhava-se de ter servido como hussarado da guarda pessoal do Regimento de Keksholm de Sua Majestade – o czar Nicolau II, e de ter dirigido a evacuação da cidade de Mírgorod durante a ofensiva alemã.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 91)

Para Makarenko o trabalho produtivo, socialmente útil, e não lúdico – como teoriza Dewey - também poderia ajudar a formar sujeitos com iniciativa e, sobretudo, criatividade, características bem importantes para a construção dessa nova sociedade (MAKARENKO, 2005, p. 650).

Anton Makarenko visava à formação do novo homem para viver e construir a nova sociedade. Para que o homem daquela realidade se tornasse o novo homem se fazia necessário que ele passasse por uma tomada de consciência, tanto de si quanto da realidade que o cercava e essa educação, socialização, ou tomada de consciência tanto de si quanto da realidade, aconteceria através do trabalho coletivo que se organizava em função da vida comunal.

A partir das leituras de Makarenko, percebemos que o trabalho social produtivo na colônia era importante não só para que os educandos se apropriassem das técnicas necessárias de trabalho e produção, contribuindo com isso para o

crescimento e desenvolvimento da sociedade, mas também pela própria sobrevivência que a produção material da colônia conseguia garantir, através do cultivo agrícola, da carpintaria e mais tarde da criação de animais, como, por exemplo, a criação de suínos desenvolvida pelos educandos. Sobre a fome e, conseqüentemente, a necessidade da produção agrícola, Makarenko nos ajuda a refletir:

“A primeira necessidade do homem é o alimento. Por isso a situação com as roupas não nos deprimia tanto quanto a situação com o alimento. Nossos educandos estavam constantemente famintos e isso dificultava sensivelmente o problema da sua reeducação moral. Apenas uma certa parte, e pequena, do seu apetite, os colonistas conseguiam satisfazer por meio dos seus próprios recursos.” (MAKARENKO, 2005. p. 31)

Lembrando que esses ‘próprios recursos’ significavam, na grande maioria das vezes, pequenos roubos nas feiras da cidade, furtos de peixes das redes dos pescadores e assaltos noturnos às hortas e plantações dos camponeses que viviam e produziam ao redor da colônia.

Na colônia Gorki, centrada em uma base de auto-organização, os educandos junto a Makarenko encontraram uma forma de organizar o trabalho que deveria ser realizado pelo coletivo. Eles deram o nome de ‘destacamentos’ ao tipo de organização que desenvolveram para o trabalho.

Os destacamentos eram divididos entre destacamentos fixos e destacamentos provisórios. Todos os educandos deveriam se inserir em um dos destacamentos fixos, que eram aqueles formados para se cumprir as tarefas diárias e cotidianas da colônia. Os destacamentos provisórios, que eram organizados para realizar aquelas tarefas que surgiam esporadicamente, deveriam compor alguns

educandos que já estavam inseridos nos destacamentos fixos. A cada nova tarefa esporádica, se organizava um destacamento provisório, e a cada novo destacamento provisório, novos educandos eram convocados para compor, de forma que havia um rodízio entre os educandos para compor esses destacamentos provisórios. Boleiz Júnior nos narra como nasceram os destacamentos logo no início da Colônia Gorki:

“Depois, diante dos assaltos que ocorriam corriqueiramente na estrada que passava ali perto, montou-se uma equipe de guarda e segurança, com o intuito de prender os ladrões e desbaratar os planos de tantos quantos pretendessem por ali assaltar e roubar. Em seguida, diante do problema da derrubada ilegal de árvores no bosque que cercava a colônia, formaram-se destacamentos de vigilância e guarda, visando à preservação ambiental do entorno, além da defesa dos camponeses pobres, pois os *kuláks* – camponeses ricos – roubavam a madeira do bosque, de noite, para vender-lhes durante o dia como lenha. O trabalho dos colonistas foi coroado de sucesso, fazendo nascer e se desenvolver, pouco a pouco, um sentimento de respeito e solidariedade na coletividade que se formava, bem como junto aos camponeses seus vizinhos.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 96)

Os destacamentos provisórios, ou mistos, eram organizados de acordo com as necessidades pontuais que surgiam, como dito anteriormente. Os educandos que compunham os destacamentos provisórios variavam de acordo com a tarefa, e os trabalhos realizados pelos destacamentos eram diversos, indo desde a proteção militar que era organizada para a defesa da colônia contra os assaltantes – como já colocado na citação anterior de Boleiz Júnior - até os trabalhos de plantio e colheita. Makarenko nos mostra em ‘Poema Pedagógico’ a origem da palavra destacamento, ou porque os trabalhos da colônia que eram realizados coletivamente – pelo coletivo de educandos, começou a ser chamado de ‘destacamento’:

“A palavra “destacamento” era um termo da época da revolução, aquele período quando as ondas revolucionárias ainda não tinham tido tempo de se organizar em harmoniosas colunas de regimentos e divisões. A guerra de guerrilha, que foi especialmente prolongada na Ucrânia, era conduzida exclusivamente pelos destacamentos. Um destacamento podia conter até mesmo alguns milhares de homens, ou menos de uma centena: uns e outros tinham no seu acervo tanto façanhas bélicas como as moitas salvadoras da floresta.

Nossos colonistas tinham, mais que quaisquer outros, o gosto pelo romantismo guerrilheiro da luta revolucionária. Mesmo aqueles que, por capricho do acaso, tinham sido atirados ao campo de uma classe inimiga, antes de tudo encontravam nele esse mesmo romantismo.” (MAKARENKO, 2005. p. 204-205)

Cada destacamento fixo deveria ter por direção um comandante fixo, que era escolhido pelo coletivo de educandos e, normalmente, eram os educandos mais experientes da colônia os escolhidos. Os comandantes dos destacamentos provisórios, ou mistos como costumavam chamar, não poderiam ser os mesmos dos destacamentos fixos, isso porque todas as crianças deveriam passar pela experiência de serem comandantes/líderes – essa condição era parte de uma formação pensada integralmente.

Na organização dos destacamentos não poderia existir separação por sexo e nem por idades. Os destacamentos eram formados por meninos e meninas de diversas idades, que podiam variar de 7 a 18 anos e que trabalhavam em pró do interesse geral do coletivo, realizando as tarefas que competiam a cada destacamento (cada qual em seu destacamento) no sentido de manter a vida material da colônia. Os problemas e diferenças individuais que por vezes surgiam, eram resolvidos por eles dentro do próprio destacamento. Raramente, quando não havia solução, o problema era levado para a reunião do ‘Soviete de Comandantes’, se o ‘Soviete de Comandantes’ não entrasse em consenso ou não houvesse solução

plausível para o problema, então seria discutido em assembléia geral. Sobre os destacamentos serem compostos por diversas idades, nos recorda Boleiz Júnior:

“A organização dos destacamentos – coletividades primárias – contava com um planejamento minucioso. Os educandos mais velhos mesclavam-se aos mais novos, formando uma heterogeneidade de idades e níveis de instrução trabalhando pelo interesse do coletivo geral. Os mais velhos cuidavam dos mais novos e os pequenos problemas individuais eram resolvidos no próprio destacamento, pelos componentes da coletividade primária.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 115)

A cada novo destacamento, um novo educando era escolhido para ser o líder daquele destacamento. Esse líder era quem organizava todo o trabalho, e direcionava os educandos que ali estavam. Todas as crianças da colônia deveriam passar pela experiência de ser líder; os líderes não tinham privilégio algum, pelo contrário, além da organização do trabalho, eles deveriam se aplicar tanto quanto os outros no próprio trabalho. Os primeiros líderes, comandantes dos destacamentos fixos, foram escolhidos pelo próprio Makarenko, dentre os educandos mais experientes, mas logo essa tarefa passou para as mãos dos próprios educandos, que escolhiam quem deveria ser comandante dentro dos destacamentos, por quanto tempo e com que freqüência deveria haver troca de funções. Já os comandantes dos destacamentos mistos, quem escolhia era o ‘soviete dos comandantes’; lembrando que eles tentavam fazer com que todas as crianças passassem pela experiência, pelo menos uma vez. Sobre a importância de cada educando se encontrar na função de líder, algumas vezes, nos recorda Boleiz Júnior na passagem abaixo:

“Uma característica muito interessante dessa “pedagogia de comandantes” – pois cada destacamento tinha seu comandante -, reside no

fato de que os educandos se constituíam em coletividades primárias fixas, mas atuavam, também, conforme a necessidade, em destacamentos provisórios, a que os colonistas chamavam “destacamentos mistos”. Os comandantes dos destacamentos mistos eram escolhidos entre os educandos que não exerciam a função de comandantes dos destacamentos fixos. Dessa forma, os colonistas aprendiam tanto a comandar – quando exerciam a função de comandantes – como a obedecer ordens – quando não estavam no comando. Invariavelmente ocorria de um comandante de destacamento fixo vir a ser comandado por um de seus membros, quando trabalhando no destacamento misto. Para a formação do homem novo, capaz de mandar e servir, de integrar-se no trabalho de construção do comunismo, esse sistema exercia uma função social de benéfico aprendizado.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 115)

A pedagogia de Makarenko, marcada pela disciplina, despertava inquietações e desconfianças entre os círculos docentes da capital, no entanto as transformações que Makarenko conquistou junto aos educandos a partir dos métodos desenvolvidos por ele mesmo na sua prática diária eram incontestáveis, e assim, muitos docentes e oficiais do Estado não entendiam como eram possíveis tamanhas transformações, tamanha construção de coletividade, baseada em métodos autoritários, segundo eles. Na passagem abaixo, Capriles nos narra algumas críticas desses docentes da capital e o que eles encontravam, na prática, quando visitavam a Colônia.

“As comissões de educadores enviados para conferir se procediam as denúncias de “castigos”, “irresponsabilidade pedagógica”, “aventureirismo” e muitas outras sempre se defrontavam com uma realidade muito diferente e calaramente explicada por Makarenko. Os integrantes das comissões não compreendiam como rapazes delinqüentes até pouco tempo atrás podiam ocupar postos de chefia e serem transformados em educadores dos internos de Kuriáj. Mas os fatos eram evidentes e não podiam ser contestados; as transformações da nova colônia podiam ser conferidas diariamente e seu progresso não podia ser contido” (CAPRILES, 1989, p. 112).

Apesar dos resultados incontestáveis que Makarenko alcançara junto aos educandos, durante o desenvolvimento de sua práxis Makarenko também é duramente criticado pelos oficiais do Estado, delegados de Instrução Pública – como

lembra Boleiz Júnior (2008) em uma citação anterior. As acusações giram em torno de sua pedagogia ser excessivamente rigorosa e autoritária, sendo comparada a um quartel e, dessa forma, não respeitar as crianças como indivíduos e seus interesses (das próprias crianças). No entanto, Makarenko se justificava de forma plausível, dizendo que sua pedagogia fora desenvolvida para o real e através da prática na real e objetiva. Vejamos o que nos diz Boleiz Júnior sobre isso:

“Na cidade, grande parte dos técnicos do Departamento de Educação Pública hostilizava a pedagogia que Makarenko aplicava na Colônia Gorki. Consideravam sua experiência policial e “afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar liberdade à criatividade infantil, confiando o máximo na organização e na autodisciplina da criança.” (MAKARENO, 2005. p. 132) Por sua vez, Anton Makarenko afirmava sua convicção, baseada na experiência que vivenciava com os colonistas, que somente diante de uma coletividade bem formada e estabelecida é que se pode adotar uma postura educativa de maior autonomia e envolvimento dos educandos nas decisões relativas à gestão, tanto do próprio processo educativo, quanto da instituição educacional em si.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 109)

Makarenko foi, ainda, um grande crítico das idéias escola-novistas, que giram em torno dos interesses da criança, e esse também foi um dos motivos para que ele combatesse duramente as críticas que recebia dos círculos docentes da cidade e de alguns oficiais de Estado, que muitas vezes se pautavam pela pedagogia ativa, de Dewey. Para ele os interesses do coletivo são sempre superiores aos do indivíduo, como nos exemplifica Boleiz Júnior:

“Relativamente às idéias da escola nova, Makarenko foi um grande crítico de seus ideais. Para ele o princípio segundo o qual a educação deve se organizar em torno do interesse da criança não é mais que um grande equívoco. O mais importante, sempre, é o interesse da coletividade, e não do indivíduo. Este – o interesse da criança – muitas vezes se encontra em contradição com o interesse da coletividade. O interesse coletivo implica deveres e responsabilidades sempre superiores aos desejos espontâneos da criança.” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008. p. 88)

Makarenko também aplicava uma estratégia pedagógica que não fazia parte da ação de Pistrak. Ele fazia uso do chamado “castigo”. Existiam dois tipos de “castigos” diferentes, dependendo do fato do educando ser aspirante (novo na colônia) ou definitivamente incorporado. As punições dos aspirantes giravam em torno de cumprir uma tarefa extra que surgia, como buscar alguma coisa na cidade, arrumar os barris para captar água da chuva ou mesmo ajudar na cozinha. Enquanto o “punido” não terminasse seu dever, nenhum dos outros alunos poderia com ele conversar ou brincar, ou seja, estabelecer qualquer tipo de relação. Outra punição que poderia acontecer a um novato é ser privado de suas licenças para deixar a comuna nos fins de semana, para passeios na cidade, por exemplo.

Para os reeducandos mais velhos, que já eram considerados definitivos na colônia, havia outra modalidade de “castigo”, chamada de ‘prisão’. Essa punição consistia em o educando passar no gabinete de Makarenko a quantidade de horas prescrita por ele. Lembrando que só Makarenko poderia dar esses castigos, evitando assim, uma possível “justiça infantil”. Sem esquecer também que, segundo Makarenko, a prisão não passava de uma formalidade, cuja intenção, na verdade, era a de que o educando pudesse ficar em contato com o centro da colônia, o gabinete, onde telefone tocava, clientes da comuna apareciam e Anton resolvia todos os problemas que concerniam ao diretor resolver. Respondendo às críticas que julgavam “dura” a pedagogia de Makarenko, e a necessidade do uso da força em algumas ocasiões, ele dizia:

“Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda instrução o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser

humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo.” (MAKARENKO, 2005. p. 132)

Nos casos mais graves os educandos deveriam permanecer na prisão o dia todo. Não poderiam realizar nenhuma de suas atividades diárias e eles deveriam permanecer somente a pão e água, no entanto, esse tipo de castigo acontecia raramente e não deveria ter sua duração prolongada por muitos dias. Além disso, todos os castigos deveriam ser raros, e não uma rotina na vida da colônia. Assim teria o fato do castigo, sempre que acontecesse, toda a atenção de todo o coletivo. Em um desses raros casos, dois educandos são machucados em uma briga; chamados para conversar com Makarenko, o educando mais velho – o agressor, Ossádchi, ao ser questionado sobre ter agredido dois meninos novos, responde a Makarenko, que ambos os meninos agredidos são apenas “dois judeuzinhos”, demonstrando arraigado preconceito, falta de respeito e de coletividade com os companheiros. Por esse episódio, Ossádchi foi convocado a cumprir a “prisão”, como narrado abaixo:

“Ossádchi finalmente levantou-se do chão, com o paletó numa mão, enquanto com a outra liquidava o último vestígio da sua fraqueza nervosa – uma lágrima solitária na bochecha suja. Ele me encarava calma e seriamente.

- Ficarás quatro dias na sapataria a pão e água.

Ossádchi deu um sorriso torto e respondeu sem pensar:

- Está bem, vou ficar,

No primeiro dia da prisão, ele me chamou para a sapataria e pediu:

- Não vou fazer mais, perdoe-me.

- Sobre o perdão ainda vamos conversar, depois que você cumprir o seu tempo.

Após os quatro dias de prisão ele já não pedia perdão, mas declarava taciturnamente:

- Vou embora da colônia.

- Pois vai.

- Dê-me um documento.

- Nada de documento!

- Adeus.

- Boa viagem.” (MAKARENKO, 2005. p. 109)

CAPÍTULO 3 – Dewey e a Nova Escola

3.1 – História e Democracia

John Dewey nasce em 1859, na cidade de Burlington, Vermont – Estados Unidos, e morre no ano de 1952. Passou a juventude vendo as transformações que ocorriam em sua cidade/comunidade, que passava de um local íntimo, aconchegante, típico de cidade pequena, para uma cidade diversificada, dinâmica, pois estava se tornando o centro comercial e cultural do Estado de Vermont. Aliás, Dewey vive em um momento histórico, no qual os Estados Unidos passava por intensas modificações. O país se urbanizava e industrializava em um processo cada vez mais rápido, ao mesmo tempo em que a sociedade estadunidense era marcada pela crise da produção capitalista na sua fase imperialista, e obviamente, o momento sócio-econômico em que Dewey vive, o influencia no desenvolvimento de suas teorias.

Dewey teve uma longa carreira, produzindo por sete décadas, sua obra alcança o número de trinta e sete volumes publicados. Sua produção abrange um campo extenso, incluindo, principalmente, estudos em Filosofia, Psicologia, Sociologia, Política e Educação – nosso foco. Para além da extensa obra, Dewey também se envolve em algumas questões sociais de sua época, como os direitos dos negros, voto feminino, os direitos dos professores e, principalmente, pela ampliação da escola pública. Dessa forma, por uma vida, carreira e produção teórica tão complexa, nossa proposta ao estudar Dewey não é profunda e nem pretende abarcar toda sua obra, queremos apenas trazer à luz alguns aspectos

confundidos/misturados à Pedagogia do Trabalho – Soviética, que é completamente diversa da produção pedagógica de Dewey.

A Escola Laboratório, também chamada de Escola Elementar Universitária, que foi criada no ano de 1896, serviu experimentação/ laboratório para as idéias/teorias pedagógicas de Dewey. Ele a utilizou por sete anos, tentando encontrar uma nova função para a escola – enquanto instituição pública e universal – a partir da experiência que estava sendo construída naquele ambiente. A metodologia adotada por ele entendia a criança como centro do processo de aprendizagem, sujeito ativo e construtor do próprio processo de aprendizagem, assim as crianças criavam grupos, planejavam e executavam suas tarefas, com o professor sendo somente um auxiliar, ou guia daquele processo de conhecimento. Como nos mostra Galiani e Machado abaixo:

“A Escola Elementar Universitária, criada em 1896, conhecida como Escola Laboratório para crianças entre 4 e 13 anos, durante sete anos, serviu de experimentação às suas idéias pedagógicas. A Escola Laboratório buscou redefinir uma nova função para a escola a partir da experiência. Nessa escola, a sala de aula deveria ser um local onde as crianças pudessem formar grupos, criar planos e executar suas atividades sob a orientação do professor. Este deveria conduzir o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, dando-lhe oportunidade de aprender da forma mais natural possível. Buscava-se habilitá-lo para que tivesse consciência e condições e enfrentar os obstáculos encontrados. A metodologia adotada procurava meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como centro da educação, um agente ativo no processo de aprendizagem.” (GALIANI; MACHADO, 2004. p. 18)

Como exposto anteriormente, Dewey vive e produz em um momento histórico e social completamente diverso daquele em que viveram e produziram Pistrak e Makarenko. Dewey nasceu e viveu nos Estados Unidos e desenvolveu suas teorias em um momento no qual a educação tradicional não mais satisfazia as necessidades daquela nação, daquele país.

Dewey viveu o momento de crescimento das fábricas e indústrias, e a ascensão do sistema capitalista de produção estadunidense, no entanto, principalmente, também se deparou com a crise da produção capitalista na sua fase imperialista. Esse período é bem específico economicamente; é um momento em que apesar do enriquecimento da burguesia nacional há um operariado numeroso e miserável, que não usufrui o acúmulo de riquezas geradas por eles mesmos na produção fabril. Galiani e Machado nos ajudam a melhor compreender esse momento histórico:

“No final do século XIX, após a guerra civil, os Estados Unidos alcançaram um grande desenvolvimento industrial, suas fábricas tinham multiplicado por sete vezes a capacidade de produção. Segundo Galeano (1989, p.221), “[...] os Estados Unidos eram a primeira potência industrial do mundo, o centro do universo capitalista começava a mudar de lugar”.

O desenvolvimento industrial norte-americano, não proporcionou uma igualdade social. Economicamente, as diferenças eram bastante acentuadas. Porém, é importante registrar que essas diferenças internas cederam lugar a um sentimento de soberania nacional. Diferente de outras nações européias, nos Estados Unidos, assegurava-se a unidade nacional pelo culto aos princípios básicos da Declaração da Independência, 1776, em que a liberdade, a democracia, o sentimento de solidariedade constituíam-se ideais a serem alcançados, embora, na prática, esses sentimentos não se estendessem a toda a sociedade, pois escravos, operários e mulheres não usufruíam dos mesmos direitos, estavam excluídos de todo processo político.” (GALIANI; MACHADO, 2004. p. 19)

Nesse momento sócio-econômico retratado acima surgem duas correntes de pensamento diversos no país, com propostas claramente opostas, de um lado, a burguesia cada vez mais rica e poderosa e, do outro, um proletariado cada vez mais pobre, miserável e faminto. A primeira tendência defende uma revolução econômico-social e propõe o socialismo como alternativa para aquela sociedade capitalista, na qual aumentava cada vez mais a exploração do homem pelo homem, a

desigualdade social e a pobreza. Já a segunda tendência defende reformas no sistema capitalista para ampliar os direitos sociais com base em um governo democrático, entendendo dessa forma que, para essa segunda corrente, o capitalismo é o sistema sócio-econômico ideal, mas que poderia ser mais bem ajustado através de algumas reformas democráticas. Dewey se posiciona ao lado da segunda corrente, defendendo, apenas, reformas no sistema liberal e a continuidade do sistema baseado na exploração do homem pelo homem e na propriedade privada dos meios de produção – capitalismo.

Para Dewey o capitalismo é o sistema ideal, como vimos ao entender que ele era parte da segunda tendência discutida acima, no entanto, Dewey acredita que o sistema capitalista poderia ser mais justo, humano e solidário, ou seja, mais democrático como dito no parágrafo anterior. Para que isso acontecesse, o caminho eficiente e pacífico, para ele, seria a democracia. Assim, é pela democracia e para a construção desse capitalismo democrático, que Dewey desenvolve sua metodologia para a educação.

Dessa forma, para Dewey, a educação teria um papel fundamental na construção desse capitalismo reformado e democrático. Sobre isso Dewey diz:

“No entanto, já existe oportunidade para uma educação que, tendo em mente as características mais amplas do trabalho, reconcilie a educação liberal com o treinamento para a utilidade social, com a capacidade de participar eficiente e alegremente das ocupações produtivas. E tal educação tenderá, por si só, a acabar com os males da situação econômica existente”. (DEWEY, JOHN. 2007. p. 44).

Para tanto, a escola tradicional, na opinião de Dewey, era ineficaz; além de não garantir a construção de uma sociedade democrática, nem, sequer, assegurava oportunidades educacionais iguais, ou seja, a escola pública naquele momento não

era universal, atendendo somente aqueles que viviam em melhores condições financeiras. Nem todos podiam ter acesso à escola e isso gerava, cava vez mais, diferenças morais e contradições acirradas, nesse sentido, uma Nova Educação, uma Escola Nova, que pudesse ser pública, universal e democrática deveria ser pensada, inclusive porque, para Dewey, seria essa Nova Escola a responsável por formar homens para a construção dessa sociedade capitalista e democrática. Entendendo que a tecnologia, desenvolvida pelo sistema capitalista de produção, já auxiliou o homem a alcançar melhores níveis de vida e de lazer, e que o maior problema da sociedade capitalista ainda é a escola não democrática, Dewey nos mostra que a escola/a educação deve ser alterada para que o capitalismo se torne democrático:

“A invenção das máquinas aumentou a quantidade de lazer, que é possível mesmo quando se trabalha. Já é lugar comum o fato de que o domínio da habilidade na forma de hábitos estabelecidos libera a mente para uma ordem de pensamento mais elevada. Algo semelhante se verifica na introdução de operações automáticas mecânicas na indústria. Elas podem liberar a mente para pensar sobre outros assuntos. Contudo, quando limitamos a educação dos trabalhadores manuais a poucos anos de ensino direcionado, em sua maior parte, à custa da instrução em ciência, literatura, deixamos de preparar a mente deles para aproveitar essas oportunidades”. (DEWEY, John. 2007. p. 43-44).

Para Dewey, a escola é o princípio e a base da mudança social, e da transformação democrática da sociedade; para que as crianças pudessem sair das escolas prontas a construir uma sociedade mais democrática, era necessário que já dentro da escola elas soubessem viver e construir em sociedade, e para isso nada mais natural que a escola reproduzisse a vida em sociedade, ou seja, que a escola pudesse ser uma sociedade em miniatura, de forma que o mundo e a sociedade pudessem ser apresentados à criança simplificada, e a criança aprendesse

naturalmente, assim, a viver e construir a sociedade (a escola quando criança) democraticamente. Sobre a construção da sociedade e a importância da educação nesse processo, Anísio Teixeira nos ajuda a compreender o pensamento de Dewey:

“Não basta, para que se constitua a sociedade, proximidade física; não basta identidade de fim. Têm-no as peças de máquina e nem por isto são sociedade. Sociedade pressupõe uma consciência comum desse fim, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação. Em seu sentido genuíno, sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação.

Ora, comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo.” (TEIXEIRA, Anísio. p. 19. In: DEWEY, J. Vida e Educação.)

O professor deveria, como um guia, auxiliar a criança no processo de compreensão das estruturas sociais e de reprodução das relações complexas pertencentes à sociedade.

O espaço escolar, também, democraticamente, se integraria com a sociedade e com o mundo do trabalho; todos os cidadãos, independente de classe social ou situação financeira, deveriam participar eficazmente na vida social, e para isso todos os membros da sociedade deveriam ter acesso ao ensino público. Independente de classe social as crianças deveriam estar todas em um mesmo espaço escolar, para que assim pudesse aprender através das próprias diferenças a construir uma sociedade democrática.

Para que a idéia de sociedade democrática se tornasse realidade, a escola cumpriria um papel fundamental de formação do novo cidadão, como já dito, e, portanto, toda a estrutura escolar, desde a metodologia, a organização do espaço escolar, até as disciplinas deveriam ser escolhidas com esse fim, o de tornar possível o liberalismo democrático.

Também devemos lembrar que, para Dewey, o aprendizado só se daria quando os educandos se encontrassem em um ambiente que fosse democrático, isso porque para esse teórico é somente através das experiências que compartilhamos e/ou que vivemos, que acontece o processo da aprendizagem e para que houvesse um compartilhamento de experiências não deveria haver barreiras ao intercâmbio de pensamentos (DEWEY, 1978, p. 107-110). Por isso, também, a importância do espaço escolar promover práticas de aprendizado, de formação conjunta, onde as crianças possam aprender a trabalhar em situação de grupo, em cooperação e não de forma isolada, como geralmente acontece na escola tradicional. Sobre as trocas democráticas de experiência com outros, nos fala Dewey:

“Devido a limitações de experiência e de inteligência, há, por certo, muitas coisas dos outros que a criança não pode fazer próprias. Dentro desses limites, entretanto, a identificação dos seus próprios interesses com os interesses de outrem é, naturalmente, mais intensa do que a das pessoas adultas. Não só a criança ainda não entra em rivalidade com os adultos, como é pequeno o número de pessoas com que se encontra, sendo que todas ou quase todas simpatizam com os seus interesses. Ainda mais. É participando das ações dos outros, direta ou imaginariamente, que a criança alcança experiências mais significativas e mais compensadoras.” (DEWEY, 1978. p. 108)

3.2 – A importância da experiência e a prática na escola

A partir da necessidade histórica, constatada por Dewey, de uma Nova Escola, para formar, conseqüentemente, o novo cidadão democrático, é que ele desenvolverá sua teoria pedagógica e seu método, que seria incluído no chamado ‘pragmatismo’.

John Dewey é um dos nomes mais lembrados quando se fala sobre a corrente teórico-científica conhecida como 'pragmatismo'. Para essa escola de pensamento as idéias pedagógicas produzidas só possuem algum valor quando servem de instrumento para a resolução de problemas educacionais reais e não simplesmente para especulações e discussões que nada terão de influência sobre a realidade. Por isso, também, Dewey preferia que essa corrente fosse chamada 'instrumentalismo' ao invés de 'pragmatismo'.

Esse pensamento de que as idéias pedagógicas só tinham sentido se pudessem ser aplicadas e pudessem gerar alguma mudança na realidade também fazia parte da estreita relação que ele propunha entre a teoria e a prática, isso se observa, inclusive, no método que ele discutia para ser utilizado em sala de aula. Método esse que leva as crianças a trabalharem com atividades manuais aliadas aos conhecimentos teóricos, ou melhor, é a abordagem dos conhecimentos teóricos em estreita relação com atividades práticas manuais que trará à criança a aprendizagem. No entanto, a concepção de Dewey acerca dos trabalhos manuais difere substancialmente do uso que Pistrak ou Makarenko fazem do trabalho, sobre isso nos fala Rossi que:

“Sem entrar profundamente na teoria do conhecimento de Dewey, é necessário lembrar que a passagem de um problema colocado ao sujeito do processo cognitivo para sua solução é, de fato, uma ação transformadora. Dewey expressou-o enfaticamente, quando afirmou que essa “operação é do tipo de se fazer no sentido literal”. O pragmatismo de Dewey, porém, enfatizando a utilidade do resultado do processo cognitivo (ainda quando o resultado assuma um sentido instrumental), dá à valorização que ele faz do trabalho na educação um sentido totalmente diferente e distante daquele concebido pela pedagogia do trabalho, com base, por exemplo, em Pistrak. Neste último, o trabalho é considerado um instrumento essencial no processo de aquisição do conhecimento, não pelo seu resultado final, um produto ou uma experiência, mas por estabelecer uma ligação entre o homem e suas determinações e condições ou, em outras palavras, uma ponte que dá acesso à atualidade do homem e um meio prático para o aumento de sua consciência daquelas condições.” (ROSSI, 1982. p. 66)

Para Dewey, a educação é compreendida como um processo social e, portanto, um dos conceitos fundamentais, para ele, é a experiência. Acima de tudo, experiência é participação e prática democrática social. A experiência só poderia vir através de possibilidades de ação, participação, comunicação e trocas de idéias, pensamentos que se concretizam em um meio social e a educação nada mais é do que uma constante reconstrução da experiência, e as experiências devem ser reorganizadas e reconstruídas de forma a fazer sentido para os educandos e de forma que eles consigam fazer uso dessas experiências para responder aos desafios que o momento histórico coloca diante deles.

Através de práticas e participações podemos construir trocas de informações, valores sociais e individuais, comunicação, etc. Assim, educação, obviamente, é experiência, já que todas essas relações citadas acima devem acontecer em espaços escolares democráticos, e por isso, a escola não poderia ser pensada enquanto espaço de preparação para a vida, mas sim como espaço 'de vida'. Escola é vida, experiência e aprendizado. Para justificar, vejamos uma citação de Anísio S. Teixeira:

“Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.” (TEIXEIRA, Anísio S. p. 16. In: DEWEY, John. Vida e Educação).

Dewey ainda nos lembra que crianças e educadores possuem experiências prévias, próprias; quando essas experiências são confrontadas em ambiente escolar

se amplia o conhecimento tanto dos professores quanto dos alunos, e esse processo só pode acontecer em uma ambiente que seja democrático o suficiente para permitir essa troca, ou seja, esse confronto de experiências deve ocorrer em um ambiente que não haja interferências externas ou barreiras ao intercâmbio de pensamentos. Além disso, como já citado, a escola também deve ser um ambiente que acolha todas as classes sociais, só assim essa troca de experiências será rica o suficiente e acontecerá de forma, realmente, democrática. Assim, a educação é um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos à melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p.17).

Para Dewey, na medida em que o conteúdo da experiência vai sendo aumentado progressivamente, o acúmulo educacional aumenta, conseqüentemente. Para ele, o aprendizado se dá, basicamente, a partir do acúmulo de experiências, não só vividas, mas também compartilhadas. O processo educativo estaria grandemente baseado em um grupo de pessoas se comunicando, trocando experiências, idéias e construindo práticas. No entanto, Dewey ressalta, enfaticamente, que não está falando de qualquer tipo de experiência, mas de experiências qualitativas, que competem ao professor organizar:

“Na realidade, desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências. O aspecto positivo deste ponto ainda é mais importante em relação à educação progressiva. Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador”. (DEWEY, J. 1971. p. 16)

A experiência educativa deve ser guiada por alguns parâmetros que colaboram para que ela aconteça da melhor forma possível: o educando deve estar em uma verdadeira situação de experimentação prática, a atividade deve ser interessante aos olhos da criança, a atividade, também, deve estar em busca da resolução de algum problema colocado, o educando deve possuir conhecimentos e meios teóricos e científicos para agir diante das experimentações, e por último, as crianças devem ter a chance de testar suas idéias diante do problema colocado. Quanto ao papel do professor no processo da experiência educativa, Dewey diz:

“Sua tarefa (a do professor) é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem.” (DEWEY, J. 1971. p. 16).

Dewey entendia que a criança deveria, sempre, ser educada como um todo. A educação, a formação deveria ser considerada de forma integral, ou seja, o educando deveria se desenvolver físico, intelectual e emocionalmente, e as atividades deveriam ser propostas nesse sentido, do desenvolvimento integral. Isso porque, segundo Dewey, toda criança, ou melhor, todo homem é um todo e não partes. Assim, não haveria sentido em se pensar uma educação que atendesse o homem somente intelectualmente, ou fisicamente; os três âmbitos deveriam ser completamente desenvolvidos pela escola.

Analisando a escola do trabalho em Pistrak e Makarenko, podemos perceber que ambas as teorias estavam calcadas na base do trabalho. Em Pistrak isso é muito claro na importância que se dá aos trabalhos nas oficinas, fábricas,

autosserviço como também no método dos complexos podemos observar a base do trabalho; assim como em Makarenko boa parte do tempo dos reeducandos é dedicada ao trabalho, seja no campo, nas oficinas, ou mesmo em tarefas domésticas que precisam ser realizadas e que os educandos organizam e cumprem.

Como já dito, a educação para Dewey, seria responsável por uma nova reorganização social, por um capitalismo democrático tão necessário, assim, Dewey não estava preocupada com a construção de outra sociedade, calcada sob outra base econômica, social e filosófica, portanto a concepção de trabalho em Dewey é completamente diversa daquela que encontramos em Pistrak e Makarenko, inclusive quando nos pautamos sobre a complexa relação estabelecida entre trabalho e educação. Dewey não propõe a formação pelo trabalho, ou através dele, ele propõe a utilização de atividades manuais (lúdicas ou não) aliadas ao conhecimento teórico-científico. O trecho abaixo nos mostra a crítica de Dewey ao sistema tradicional quanto a uma relação de não existência entre teoria prática:

“O mais importante era a matéria estudada e não a obtenção de ferramentas para uso subsequente. No entanto, o isolamento desses estudos ante a aplicação prática, sua redução a dispositivos puramente simbólicos, representa uma sobrevivência da idéia de treinamento liberal apartado da utilidade. Uma ampla adoção da idéia de utilidade teria levado a uma instrução que conectasse os estudos a situações em que fossem diretamente necessários e imediatamente – e não remotamente – úteis. Seria difícil encontrar no currículo um conteúdo que não apresentasse resultados maléficos vistos no compromisso entre os dois ideais opostos. Ciências naturais são recomendadas por sua utilidade prática, mas ensinadas sem levar em conta a aplicação. De outro lado, música e literatura são teoricamente justificadas por seu valor cultural e, então, ensinadas com especial ênfase na formação técnica dos estilos.”
(DEWEY, 2007. p. 41)

E para isso, uma das premissas fundamentais de Dewey era a de que a educação deveria estar baseada em uma metodologia de caráter prático, isso significa a teoria aliada a trabalhos e experimentos manuais, levando em consideração que para Dewey a escola é a própria vida e não a preparação para

ela; e se pensarmos na vida social ela é constitutiva não apenas de pensamentos e análises teóricas, mas principalmente de práticas e trabalhos sociais cotidianos.

Em John Dewey, observamos que ele trabalhava com atividades práticas para que houvesse uma melhor fixação de conteúdo. No entanto essas atividades manuais eram diversas, na prática, daquelas que aconteciam na escola do trabalho, como já dito. Sendo diversa também a teoria e o intuito do método de Dewey daquele que acontece na escola do trabalho com Pistrak e Makarenko. Isso porque na Rússia Soviética a educação se estruturava para a formação do novo homem, homem que viveria em uma sociedade socialista, sem exploração do trabalho e que, portanto precisaria se tornar um cidadão ativo, já que ele, agora, seria realmente construtor intelectual e materialmente de sua sociedade. Dewey não tinha essa necessidade nos Estados Unidos. Ele só precisava desenvolver teorias que conseguissem adaptar o trabalhador àquelas mudanças que aconteciam naquele capitalismo crescente, com o taylorismo ou o fordismo, e formar as crianças para um capitalismo democrático.

Por isso, as matérias, disciplinas que constituiriam o currículo dos educandos deveriam estar baseadas na vida social presente, ter relevância social e possuir significados em relação à vida presente, mas principalmente, deveriam estar ligadas ao desenvolvimento da solidariedade no novo homem e à formação desse novo homem, que construiria o capitalismo democrático. (DEWEY, John. 1978).

O método de Dewey, que coloca a criança como centro da aprendizagem, e envolvida em construções práticas e não só teóricas, oferece um caminho para que a criança tenha uma melhor adaptação social, e mais que isso, para que a criança se sinta um co-participante nesse processo de construção de seu próprio conhecimento. Dessa forma, a criança, e mais tarde o adulto, se sentirá parte da

construção da sociedade capitalista, não havendo motivos, assim, para se pensar uma transformação radical da sociedade, já que esse processo faria com que o trabalhador se sentisse parte daquela sociedade que o explora. E, portanto, o espírito democrático capitalista, que Dewey tanto discute, seria preservado e construído.

Para a construção de crianças com mais iniciativa, dinâmicas e agentes, coisa que o país também pedia na época, Dewey colocava a importância da democracia não só no 'papel' ou no campo institucional, ele nos trouxe o quanto é interessante que a democracia fizesse parte do interior das escolas, ou seja, que as crianças também tivessem a oportunidade de opinar sobre o que lhes convinha ou o que seria mais interessante a se fazer dentro de sala de aula, até mesmo se pensarmos em relação às atividades. Para Dewey, as atividades deveriam ser propostas conforme o interesse das crianças. Na citação abaixo, de Rossi, podemos perceber a centralidade da criança no processo educativo, e, portanto, a participação democrática da criança no processo ensino-aprendizagem:

“Dewey sumariou suas concepções do processo cognitivo em 5 fases: 1º) o estudante percebe a existência de um problema (a necessidade de esclarecer algo que lhe parece obscuro ou interessante); 2º) o problema deve ser abordado em todos os seus aspectos e peculiaridades (para seu melhor entendimento); 3º) as diferentes maneiras de abordar e resolver o problema são então listadas e estudadas; 4º) as hipóteses mais plausíveis, entre todas aquelas identificadas no estágio imediatamente anterior, são testadas (Dewey não acreditava que se pudesse saltar diretamente de um primeiro palpite para seu julgamento); 5º) as melhores hipóteses seriam então postas em ação.” (ROSSI, 1982. p. 64-65)

No laboratório-escola que dirigia na Universidade de Chicago, por exemplo, as crianças que ali se encontravam aprendiam conceitos de física e biologia presenciando e participando dos processos de preparo dos lanches e das refeições

diárias, que, inclusive, eram preparadas no próprio ambiente de sala de aula. Assim, a criança acumulava o conhecimento teórico e científico associado ao conhecimento prático. Para ele, a criança poderia passar pelo processo de aprendizagem mais facilmente realizando tarefas manuais associadas aos conteúdos escolares. A idéia da relação teoria-prática no processo do conhecimento é uma das principais bases da metodologia educacional de Dewey.

O papel do professor em sala de aula é o de apresentar o conteúdo que couber naquele momento na forma de perguntas ou questionamentos, no entanto, o educador jamais pode apresentar as respostas ou soluções prontas para os alunos (DEWEY, John. 1971).

A meta do professor deveria ser a de apresentar as dúvidas, os questionamentos e as perguntas, assim, incitar os educandos a procurar as respostas. Elas, as crianças, devem, por si, descobrir através de práticas e experimentos aliados ao conhecimento científico, e elaborar, assim, seus próprios conceitos acerca dos problemas e das dúvidas colocadas e a partir disso confrontar com o conhecimento produzido e sistematizado historicamente, e por esse caminho, chegar as respostas relacionadas às perguntas colocadas no início pelo professor. Assim, através de sua prática de pesquisa e experimentação o educando construirá seu conhecimento e o professor cumprirá uma função de incitar dúvidas, monitorar e organizar o espaço e o processo de aprendizagem que o educando construirá por si mesmo.

A criança, no processo ensino-aprendizagem, para adquirir conhecimento, experiência, passa por um processo cognitivo que Dewey resume em cinco fases: primeiro o educando, sozinho ou levado pelo educador, a reconhecer a existência de um determinado problema; o problema deve ser discutido junto ao professor em

todos os aspectos e peculiaridades (assim, o aluno compreenderá melhor o problema que está sendo colocado); diversas hipóteses de como resolver, se chegar a uma possível solução do problema são listadas e estudadas; dentre todas essas hipóteses levantadas no momento anterior, escolhe-se aquelas mais plausíveis e racionais para serem testadas; e então, os melhores resultados encontrados nos testes anteriores seriam escolhidos para serem colocados em ação. Como nos resume Rossi:

“Dewey sumariou suas concepções do processo cognitivo em 5 fases: 1º) o estudante percebe a existência de um problema (a necessidade de esclarecer algo que lhe parece obscuro ou interessante); 2º) o problema deve ser abordado em todos os seus aspectos e peculiaridades (para seu melhor entendimento); 3º) as diferentes maneiras de abordar e resolver o problema são então listadas e estudadas; 4º) as hipóteses mais plausíveis, entre todas aquelas identificadas no estágio imediatamente anterior, são testadas (Dewey não acreditava que se pudesse saltar diretamente de um primeiro palpite para seu julgamento); 5º) as melhores hipóteses seriam então postas em ação.” (ROSSI, 1982. p. 64-65)

Se o resultado final da experiência for bem sucedido e os educandos conseguirem chegar a uma conclusão interessante no sentido de solucionar suas dúvidas e em concordância com o acúmulo histórico científico sobre a questão, essa experiência ficará gravada nos arquivos pessoais do educando e poderá ser utilizada quando for preciso. E caso não haja sucesso no experimento isso também gerará um acúmulo, já que será um indicio, para o estudante, de que aquele procedimento deve ser evitado.

Devemos, também, deixar claras as diferenças que há entre Piaget (Escola do Trabalho) e Dewey (Escola Nova) quanto ao uso do trabalho no processo de ensino-aprendizagem. O uso do trabalho manual para Dewey é importante em relação ao fim que se quer chegar, ou seja, através do trabalho manual, e ao fim do

trabalho manual, a criança chegará a uma determinada conclusão e experiência; é essa experiência, esse acúmulo de informações de todo o processo do trabalho manual o que importa para Dewey. O trabalho manual aliado ao conhecimento científico é o que gera conhecimento, experiência, para os educandos. É com essa finalidade que são usados os diversos trabalhos manuais no processo ensino-aprendizagem.

Para Pistrak, o trabalho também é bastante valioso e largamente utilizado para a aquisição de conhecimentos, no entanto, não é o resultado final ou a experiência o que importa. Não é o fim do trabalho o que o justifica para Pistrak; o que o justifica é o meio, isso significa que para ele o trabalho é importante para que os educandos consigam estabelecer uma relação com a atualidade do homem, compreendam as condições da vida humana que são determinadas pelo modo de produção material, e a partir das condições da vida humana ele – o homem - consiga compreender o funcionamento da sociedade, em todos os seus meandros. O trabalho liga o educando à vida concreta do homem, com a atualidade.

CONCLUSÃO

O presente estudo não pode ser considerado como concluído ou acabado. Devido ao pouco tempo de estudo e pesquisa esse trabalho de conclusão de curso não pode abarcar toda a história da educação soviética, dos pedagogos socialistas Pistrak e Makarenko, ou mesmo do desenvolvimento teórico de Dewey. O presente estudo se inicia a partir de uma tentativa de trazer à tona o debate acerca da educação soviética, tão pouco compreendida em nossa sociedade, bem como a fazer um paralelo ao pragmatismo de Dewey.

As dificuldades encontradas se concentram, principalmente, em torno da escassez de fontes acerca do desenvolvimento e da construção da educação na União Soviética. Raras são as pesquisas e estudos que se propõem a entender a educação naquele contexto, principalmente o desenvolvimento teórico-científico de Moisey Mikhaylovich Pistrak.

Entendendo a necessidade de construir uma pesquisa calcada em dados histórico-científicos, busquei compreender, ainda, a construção e solidificação das políticas públicas para a educação na União Soviética, no entanto, não encontrei qualquer trabalho consistente que se debruçasse a essa pesquisa. Nesse sentido, sobre as políticas públicas educacionais soviéticas, me pautei a partir de algumas citações que encontrei em alguns trabalhos consultados, como a tradução de 'A Escola-Comuna (PISTRAK)' por Luis Carlos de Freitas, mas afirmo ser insuficiente o que temos sobre o assunto, o que me dificultou a trabalho de pesquisa.

Logo após a Revolução Socialista em 1917, o estado e os trabalhadores soviéticos se encontravam em condições de precariedade, fome, ignorância, analfabetismo e violência.

Era urgente a construção material e social daquela sociedade, assim como garantir a firmeza e crescimento do Estado Socialista, e para que esses objetivos se concretizassem era imperativa a necessidade de formação do novo homem.

Á partir desses principais objetivos da Revolução Russa, a construção material da sociedade socialista e a formação do novo homem, e das condições materiais e sociais postas pela realidade é que se construíram as deliberações dos Congressos da Educação Soviética, e que se desenvolveram as teorias pedagógicas dos pensadores socialistas soviéticos, dentre eles se encontrando Pistrak e Makarenko.

As pedagogias de Pistrak e Makarenko ao mesmo tempo em que percorrem caminhos paralelos e semelhantes, principalmente por estarem se desenvolvendo a partir da necessidade de se pensar e construir a mesma sociedade socialista, em alguns momentos também se diferenciam. Ambos constroem práticas, reflexões e polêmicas que os diferenciam, mas são, conjuntamente, responsáveis por construir o que conhecemos como pedagogia socialista, vinculada, principalmente, ao movimento de transformação radical da sociedade.

As diferenças se iniciam quando entendemos os educandos com os quais Pistrak trabalha e os educandos com os quais Makarenko desenvolve sua pedagogia. Pistrak trabalha com educandos que vivem com os pais e a família, em situação de desconforto material, possivelmente, mas ainda com alguma dignidade e possibilidade de sobrevivência. Makarenko trabalha e desenvolve sua pedagogia com educandos que vivem em situação de rua, mendicância e abandono. Crianças que para sobreviver se prostituem e fazem uso de entorpecentes, ou seja, Makarenko trabalha para a reeducação e reabilitação dessas crianças e adolescentes.

Ambos constroem seus métodos didáticos calcados sob o trabalho produtivo, a auto-organização e o autosserviço. Pistrak e Makarenko, apesar de estarem amparados pela mesma base já citada acima, e tendo o mesmo norte de objetivos – construção e estruturação da nova sociedade socialista – não desenvolvem um método de trabalho que seja, exatamente, igual. Se nos basearmos na auto-organização, por exemplo, em Pistrak a forma comum e principal de auto-organização das crianças é sem dúvida a Assembléia Geral, no entanto, em Makarenko há algo que não se encontra em Pistrak, que são os Destacamentos – como já explicado anteriormente.

Pistrak também desenvolve um método de trabalho, dos conteúdos científicos, com os educandos, chamado de Método dos Complexos, método esse que não encontramos em Makarenko. Assim, podemos dizer que Pistrak e Makarenko se aproximam quanto aos objetivos revolucionários e quanto às bases principais de desenvolvimento de suas pedagogias, como o trabalho produtivo, a auto-organização e o autosserviço, mas que se diferenciam em alguns momentos no método-didático de trabalho com as crianças e adolescentes.

O momento histórico e as questões práticas que moveram o pensamento e a dinâmica de construção da prática, tanto de Pistrak quanto de Makarenko, são claramente atuais. Assim, entender a proposta didático-metodológica desses autores, que estavam pensando na construção e solidificação de uma sociedade não baseada na exploração do homem pelo homem, é de suma importância se desejamos uma transformação radical da sociedade em que vivemos.

O momento histórico de produção teórico-científica de Dewey é diverso de Pistrak e Makarenko; Dewey está preocupado em formar cidadãos que estejam

aptos a construir o capitalismo democrático estadunidense, e para isso é que desenvolve sua produção teórica.

Nada há de semelhança entre a escola do trabalho – desenvolvida na União Soviética, e a escola nova – Estados Unidos. A diferença se dá, já de início, quanto aos objetivos que cada uma delas deve alcançar. Na União Soviética, a função da escola do trabalho é a de formar trabalhadores que possam construir e estruturar a sociedade socialista dos trabalhadores, tendo como base o trabalho, a auto-organização e o autosserviço. Já a escola nova, pensada por Dewey, estava preocupada em formar o cidadão participativo e integrado ao capitalismo democrático estadunidense, e para isso se baseava, principalmente, na educação democrática, na centralidade da criança e na teoria aliada à prática.

Á partir de toda análise desenvolvida ao longo deste trabalho, concluo que o educador, antes de desenvolver qualquer trabalho, deve ter claro quais são seus objetivos. Á partir de objetivos claros, se dará a escolha teórico-metodológica.

Assim, se tivermos clareza que desejamos construir uma outra sociedade, baseada em valores de igualdade, justiça, humanismo e elevada solidariedade social, na qual sejam suprimidas a propriedade privada dos meios de produção, a desigualdade, a injustiça, a opressão e a discriminação de toda espécie. Uma sociedade baseada na propriedade coletiva, no uso racional e sustentável dos recursos naturais, no planejamento democrático, onde a ninguém seja dado o direito de explorar outrem e onde todos possam usufruir igualmente do produto social, devemos então começar a pensar em outra estrutura teórico-científica educacional, que seja responsável por formar o homem, trabalhador que construirá essa sociedade que ansiamos.

É nesse sentido que as pesquisas realizadas em torno do desenvolvimento educacional na União Soviética são de imensa importância. O desenvolvimento econômico e sócio-cultural que se deu na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas é o que mais se aproximou daquilo que entendemos como a sociedade ideal e necessária. Portanto, espero que este trabalho suscite a vontade e o desejo de que outros se apliquem no estudo e pesquisa da educação socialista, que poderá, muito, nos auxiliar na tarefa de construção do homem, trabalhador que construirá a sociedade que desejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Malila da Graça Roxo. **Notas Preliminares para o estudo do pensamento do pedagogo russo Pistrak**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: EDUSP: Perspectiva, 1990.

BARROCO, Sonia Maria Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais**. Orientação Prof. Dr. Newton Duarte. Araraquara, 2007. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho**. Orientação Vitor Henrique Paro. São Paulo: s.n., 2008.168 p. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. Rio de Janeiro: Editora Scipione, 1989.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 1º edição. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1999.

CAVALLARI FILHO, Roberto. **Experiência, filosofia e educação em John Dewey: As “muralhas” sociais e a unidade da experiência.** Orientação Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni. Marília: 2007. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: capítulos essenciais.** 1º edição. São Paulo: Editora Ática. 2007

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 15º edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia.** 2. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 10º edição. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Algumas reflexões sobre as propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática.** Cadernos de História da Educação – nº3 – jan./dez. p. 17 – 25. 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels.** In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** 1º edição. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 1º edição. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **As bandeiras nas torres**. 2.v. Lisboa: Horizonte, 1977.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **O livro dos pais I**. 1.v. Livros Horizonte, 1980.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **O livro dos pais II**. 2.v. Livros Horizonte, 1981.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema Pedagógico**. 1º Ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12º edição. São Paulo: Cortez. 2006.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 2º edição. São Paulo: Nova Cultural. 1985.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. **Trabalho Coletivo em Educação: Os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo.** Orientação Prof. Dr. Vitor Henrique Paro. São Paulo, 2006. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PAIER, Simone de Castro. **Da quebra das paredes à construção de uma nova escola.** Orientação Prof. Dr. Vitor Henrique Paro. São Paulo, 2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PAULA, Douglas Ferreira de. **A união do Ensino com o Trabalho Produtivo: A educação em Marx e Engels.** Orientação Prof. Dr. Marcos Barbosa de Oliveira. São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna.** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araujo; FARIA, Ana Lucia Goulart de (orient.). **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós:** a educação das crianças sem

terrinha no MST. 2009. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.** São Paulo: Cortez & Moraes. 1978.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho: raízes da educação socialista.** São Paulo: Editora Moraes, 1981.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho: caminhos da educação socialista.** São Paulo: Editora Moraes, 1982.

SANTANA, Eliseu. **Escola do trabalho uma pedagogia social: uma leitura de M.M. Pistrak.** EDUCERE ET EDUCARE. Vol. 1. Jan – Jun. Cascavel – PR: nº1. p.77 – 88. 2006.

SILVA, Edvaneide Barbosa Da. **Encontros e Desencontros: A ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II – Sudoeste Paulista – (1984-2006).** Orientação Profa. Dra. Zilda Márcia Gricoli Iokoi. São Paulo, 2008. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey.** Orientação Profa. Dra. Carlota Boto. São Paulo,

2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

VIEIRA FILHO, Osvaldo Rocha. **Educar para a coletividade em tempos de crise do capitalismo: Uma Leitura a partir do pensamento de Pistrak**. Iniciação científica, Universidade do Estado da Bahia.